

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DÉBORAH ROSÁRIA BARBOSA

Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil

**SÃO PAULO
2011**

DÉBORAH ROSÁRIA BARBOSA

Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Psicologia.**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano.**

**Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de
Souza**

SÃO PAULO

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**

Barbosa, Déborah Rosária.

Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil / Deborah Rosária Barbosa; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2011.

674 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Psicologia educacional 3. História da Psicologia I. Título.

LB1051

Déborah Rosária Barbosa

Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovada em: 18 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo (USP-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria do Carmo Guedes

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: Elizabeth Gelli Yazzle

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP- Assis)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Se o estudo do passado é imprescindível à compreensão do presente e se esta compreensão, por sua vez, não pode ser recusada se quisermos de algum modo intervir na construção do futuro, escreve-se história não para perfilar cronologicamente, a partir de uma concepção naturalista-evolutiva de história, nomes, fatos e datas, tendo em vista celebrar grandes homens ou a grande ciência que a ajudaram a construir, mas para entender o presente e refletir sobre o futuro, no marco do inevitável engajamento da ciência, de seu compromisso ético.

Maria Helena Souza Patto (2000)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas mulheres, tão diferentes ao mesmo tempo tão parecidas e iguais em importância na minha vida:

Minha mãe, Amélia, que amo tanto, e que nunca pôde frequentar uma escola, mas, mesmo assim, lutou e batalhou muitos anos, enfrentando inclusive a falta de suprimento de suas necessidades básicas para poder me ajudar a estudar. Uma mulher guerreira, que com oito horas de estudos não formais aprendeu a ler e escrever e que, até por isto, sempre acreditou na Educação e na escola, pois estas poderiam me transformar em “alguém na vida”.

Minha orientadora, amiga e querida Marilene, que amo tanto, que não mediu esforços em me ajudar e apoiar em vários momentos desde que nos conhecemos. Uma mulher também guerreira, que luta e batalha sempre, enfrentando muitos obstáculos, por acreditar que a escola e a Educação podem transformar muitas pessoas e, também, a vida.

Esta tese, assim, por extensão, é oferecida a todos aqueles que acreditam na Educação e na escola como forma de transformação humana e, por conseguinte, de mudança social.

AGRADECIMENTOS

Ensinamento

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente,
Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Nos agradecimentos que fiz na minha dissertação de mestrado, falei o quanto aprendi e desenvolvi-me com cada uma das pessoas ali nomeadas. Aqui também falo de aprendizagem, desenvolvimento, mas quero falar, sobretudo, de amor. Amor que se traduziu em horas de desprendimento que outros me doaram, ouvindo minhas dores e delícias neste processo. Amor que tolerou minhas ausências e que me fortaleceu e não me deixou fraquejar. Sabe-se que o processo de escrita de uma tese é muitas vezes solitário, mas posso dizer que esta foi redigida com muitas mãos. Mãos que me fizeram um café ou comida gostosa, que varreram minha casa, que realizaram apontamentos, deram sugestões, mãos de pessoas que tiveram uma palavra amiga incentivando-me a todo momento. Além destas, também tiveram as mãos dos depoentes, que compuseram comigo grande parte desta história, assim como as mãos de Marilene, que de modo atento e cuidadoso contribuiu para que esta escrita se concretizasse. E são todos esses carinhos, frutos de amor, de tantas pessoas, que gostaria de agradecer, embora saiba que nem sempre as palavras traduzem tão bem nosso “obrigado” e que o melhor talvez seja seguir agradecendo em gestos de amor.

Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores.

Cora Coralina

Este trabalho se iniciou num momento difícil de minha vida, quando eu estava reconstruindo uma história pessoal e contei com pessoas maravilhosas que ajudaram-me a superar os obstáculos e concebê-lo inicialmente. Assim agradeço: Armando Vieira Barbosa, Silvia Maria Cintra da Silva, Maria José Ribeiro, Maria Lúcia C. Romera, Luiz Avelino, eternos professores. Ao Armando, em específico, agradeço pelo apoio incondicional e amor que me fortaleceu em momentos em que eu julgava não ter mais forças. À Maria José Ribeiro obrigada por me inspirar a ser psicóloga escolar e ter aceito o convite para compor a banca de defesa deste trabalho, como suplente. À Maria Lúcia, obrigada por sua doce presença, minha eterna madrinha. À Sílvia Maria especialmente, quero agradecer não só este incentivo no primeiro momento, mas toda nossa história em conjunto que como eu disse na tese... meu encontro com você minha querida amiga, me tornou não só uma profissional melhor, mas uma pessoa melhor, mais sensível e, sinto-me honrada, de tê-la em minha vida e também em mais este dia de aprendizagem que será esta defesa de doutorado.

De Uberlândia quero agradecer a muitas pessoas, por todas as vezes em que pude contar com elas: Flávio Borges da Silva, Cláudia R. Santos, Ana Paula Gomide, Moisés Fernandes, Marineide e Waltinho, Ana Paula de Freitas, Denise De Carlos, Grace Kely Barbosa, Fernanda Nocam, Weverton Vieira, Larissa Schucht, Fábio, aos amigos do Caps Oeste, Caps AD, da Ulbra, Unipac e da UFU. Agradeço aos meus ex-pacientes e ex-alunos de Itumbiara, Uberlândia, Divinópolis, São Paulo, Ribeirão Preto e do Rio de Janeiro. Em especial, meu obrigado aos que hoje são meus colegas de profissão e amigos que amo tanto: Anyellem P. Rosa e Moacir J. da Silva Júnior. Obrigada Luziano Macedo, meu amigo historiador, que me ajudou inúmeras vezes com minhas dúvidas sobre História, indicou referências, deu sugestões, incentivou durante todo o processo, inclusive estando presente em alguns bons momentos em São Paulo.

Em Belo Horizonte, onde fui acolhida e reaprendi a andar subindo morros e ladeiras, agradeço a todos do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG), e às equipes de todos os estados do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Obrigada amigos e colegas de trabalho do CRP-MG: Robson, Marli, Maria Ângela, Eliane (Lili), Walkiria, Renata, Margarida, Mônica, Luciana Franco, Túlio, Leonardo, Silvério, Izabella, Ana Amélia, Tiago, Maicon, Kátia, Georgina, Juliane, Guedes, Elaine, Anselmo, Nathalia, Gustavo, Adriano, Graziela, Aparecida Rosângela, Neila, Kenya, Sr. Niazzi, Lúcia Bernardes, Humberto, Adilson, Arizanete e Rogério. Também um agradecimento a Roges, Mercedes e Léo do Sindicato dos Psicólogos (SINPSI), Elton, Gleiber, Paula e Ricardo (Ciclo Ceap), Artur, Caixeta e galera de Divinópolis. Um abraço para Évio Gianni do CREPOP-Ceará/Piauí/Maranhão e Sílvia do CREPOP-Rio Grande do Sul. Agradeço ainda a Dona Filhinha e a Danielle Capistrano por toda a ajuda no início do doutorado, além da amizade preciosa que quero sempre preservar, meus anjos da guarda...

Em São Paulo tenho muitos agradecimentos. Agradeço primeiramente a esta cidade, que me acolheu e me oferece possibilidades imensas de cultura, lazer e Arte que alimenta minha alma. Aos amigos do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE), do Núcleo de Estudos em História da Psicologia - PUC-SP (NEHPSI), do Grupo Cinema Paradiso e da USP.

No CRP-SP obrigada colegas do “GT História e Memória da Psicologia em São Paulo”: Fátima Nassif, Elizabeth Gelli e Adolfo, e as companheiras também do NEHPSI: Carmem Taverna, Fernanda Waeny, Mônica Azevedo. Carmem, agradeço suas interlocuções constantes e o aceite ao convite para participar da banca de defesa, como suplente. Um abraço de agradecimento para: Carla Biancha Angelucci, Beatriz Belluzzo, Fábio Souza, Sandra Sposito, Micael, Sandra, Waltair e Pepe. A toda galera do GIQE, e um agradecimento especial a: Alecxandra, Fernanda Gonçalves, Selene, Fernanda Alves, Luís Fernando e Beatriz de Paula Souza. Bia, obrigada por me acolher no seu curso e na sua vida, e saiba que muito do que está aqui tem relação com nossas discussões e debates que me possibilitou muita aprendizagem, além de seu carinho e afeto.

Um agradecimento caloroso aos amantes da História como eu, os companheiros do NEHPSI. Obrigada: Maria do Carmo Guedes, Marisa, Bruno, Maria Flor, Alekssey, Marcos Sá, Alessandro, Andrea, Célia, Catarina, Ciça, Tiago Lopes e todos. Muitos trabalhos de autoria deste grupo fazem parte desta tese, obrigada por isto também. Maria do Carmo, obrigada por me receber no NEHPSI, ensinar-me muito neste processo de elaboração da tese e por aceitar o convite para a banca de defesa, que julgo será mais um momento de aprendizagem para mim. Sua generosidade e jeito meigo de conduzir nossos trabalhos e nos incentivar pelo universo da historiografia é inspirador. Aos amigos queridos do Grupo Cinema Paradiso peço desculpas pelas faltas e agradeço por contribuírem para ampliação do meu olhar sobre esta grande Arte que é o cinema. Um beijo para todos, em especial, Cláudia Mogadouro e Ronilson.

Na USP agradeço aos professores e colegas e às interlocuções que tive nos grupos de pesquisa “Atuação do psicólogo na rede pública de Educação” e “A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares...”, aos colegas do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE). Um abraço imenso de agradecimento para: Eda Marconi Custódio, Maria Luiza S. Schmidt, Maria Isabel Leme, Marie Claire Sekkel, Adriana Marcondes Machado e Paulo Albertini. Adriana, obrigada por tudo. Paulo Albertini agradeço a gentileza de ter aceitado o convite para compor a banca de defesa deste trabalho, como suplente e o envio de material orientador sobre o término de um doutorado. Obrigada ainda aos professores Maurilane Biccas (Faculdade de Educação) e Guilherme Beatón (Cuba). Um salve geral para os amigos queridos: Daniela Rosados, Flávia Asbahr e João, Renato Luz, Kátia Yamamoto, Cristina Cavalcante, Ana Karina, Vanderlei, Elisa Matozinho, Marcelo Roman, Anabela, Jane Cotrin, Aline Araújo, Lígia e Samir, Celso Tondin, Tânia Brasileiro, Gisele, Zaira, Laura, Jacqueline Kalmus, Lineu, Alacir Cruces e Mário. Agradeço também ao apoio institucional da USP, e ao pessoal do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Olívia, Sandra e Alexandre. Na Biblioteca e Centro de Memória do Instituto de

Psicologia da USP (IPUSP) obrigada Aparecida Angélica, Maria Imaculada e ao professor César Addes. Agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos e aos contribuintes que pagam impostos que permitem aos órgãos de fomento o incentivo à pesquisa no país.

Muitíssimo obrigada aos depoentes da tese: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Witter, Arrigo Angelini, Raquel Guzzo e Maria Helena Souza Patto. Este trabalho só foi possível pela generosidade, carinho e comprometimento de vocês. O material fornecido é riquíssimo e superou e muito minhas expectativas, assim como os objetivos do trabalho. Com certeza a participação de vocês na história da Psicologia Educacional e Escolar, assim como a contribuição que deixam por meio deste relato é de suma importância para as futuras gerações. Agradeço também ao Diógenes do Centro de Memória da Educação – Mário Covas, a Debora P. dos Santos do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, a Ana Lúcia e José Luiz V. Fernandes do Instituto Norberto de Souza Pinto, a Maria Angela Moretzsohn da Divisão de Documentação e Pesquisa em História da Psicanálise da SBPSP e à Regina Helena de Freitas Campos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. A Regina Helena agradeço o aceite ao convite para compor a banca de defesa deste trabalho como suplente, e obrigada também pela imensa produção sobre história da Psicologia com a qual você tem nos brindado ao longo dos anos, que me inspirou enormemente.

Amigo é casa

Amigo é feito casa que se faz aos poucos
e com paciência pra durar pra sempre...

Capiba e Hermínio Bello de Carvalho

Minha família é composta de dois grupos, a família que tenho por laços de sangue e a família que pude compor por laços de amizade. A esta grande família peço desculpas pelas horas de afastamento e agradeço muito todo o incentivo em vários momentos. A minha mãe Amélia e meu padrinho Oscar que, além de afeto e carinho, têm uma força de luta que me inspira todos os dias. A minha irmã Adelita, meu cunhado Misac e meu sobrinho Misac Júnior. Vocês são muito importantes e em tudo que faço vocês estão sempre no meu pensamento, obrigada por tudo, pelo amor, incentivo e por suportar minhas ausências. Ao meu pai Osmano, meus irmãos Adriene, Adenilson, a Dona Maria e meus sobrinhos lindos, que mesmo distantes, sei que torcem por mim e desejam minha felicidade. Obrigada meus cães: Nino e Olga por seu amor incondicional e companhia sempre... são da família... Também um beijo imenso para: Waltinho, Elza e filhos, Ronaldo Lacerda, Kika, Lu, Ednéia, Márcia e família, Fatinha, Dona Terezinha, Sueli, Guy, Edna, Eliane e Sinderlei, Ercílio, José Marcolino, Margarida, Juliana, Mãe Dina, Luanda, Xeroso, Tia Dora. Márcia, que saudade imensa de sua comida... beijinhos...

Fabrizio E. dos Santos Figueiredo obrigada por me ouvir sempre, por me acolher, me dar afeto, carinho e amor. Você é mais que um irmão para mim, os agradecimentos que você merece irei fazê-los com amor eterno. Luiz Roberto Paiva de Faria, você tem sempre um lugar no meu coração e agradeço-lhe as inúmeras ajudas e os muitos mimos nestes anos todos. Obrigada ainda pela colaboração com os conteúdos marxistas. Márcia Del Campo, muitíssimo obrigada por seu amor, pela acolhida em São Paulo e pelo ombro amigo que sei que posso contar. Seu senso de humor, Márcia, sua sensibilidade e até o seu gosto estranho por filmes de terror fazem de você uma pessoa inesquecível e da qual ficamos contentes de ter por perto. Agradeço ao Luiz Carlos por ser sempre este amigo de todas as horas, com o coração e a casa aberta para todos, regada a boa comida e muito afeto. A Cristina Pedrosa, querida amiga, obrigada por entender minhas ausências e me ofertar tanto carinho, você e suas filhas lindas Sofia e Vitória. Obrigada Sanyo Drummond, pelo compartilhar de sonhos, músicas, poesias, piadas e os prazeres da carne (picanhas) e do cinema. Obrigada Patrícia e Jefferson por seu apoio e companhia em vários momentos e um beijo em Matheus. *Thanks for* Marcelo Barbosa, meu querido amigo, que mesmo distante, me apoia, torce por mim e me ajudou vezes sem conta. Agradeço a Angela M. Dias, minha querida prima, obrigada pelo seu amor, por incentivar-me e pelos sobrinhos lindos. Obrigada Ricardo Gomides pelo apoio constante, pelo ombro, ouvido e palavras amigas, em vários

momentos desta minha história. Obrigada também por proporcionar-me o encontro com esta pessoa doce e suave que é a Yandara. Um grande abraço a Júlio César Monte pela amizade, carinho e afeto. Tales V. Santeiro e Fabíola, agradeço por serem amigos de todo sempre, com quem posso ter trocas afetivas e profissionais riquíssimas. Ao Tales, agradeço as sugestões e apoio nestes últimos momentos da tese e a oportunidade de realizar projetos futuros. Obrigada Débora Domingues e Paula Saretta, com quem pude partilhar sonhos, esperanças e projetos. À Débora agradeço ainda a força que me passa e o apoio dado sempre em várias ocasiões. Paula, obrigada por ajudar neste final da tese, seu trabalho também foi inspirador. Obrigada ainda Antônio Euzébios pela ajuda neste fim de tese e: Kaká, Edmilson, Dani, Beto, Paulo, Larissa Guaitoli, Marlene, Rosalvo, Gustavo, Henrique, Rodrigo. Um beijo especial para: Renata, Martha Sirlene, Leon, Vanessa, Dante, León Ribeiro e família. E um abraço àqueles que estiveram distantes mas, ao mesmo tempo, tão perto: Paulo de Tarso, Márcia Agapito, Deusimaura, Marciana, Marcos Moisés e Fabiana Batistucci.

Christiane J. M. Ramos obrigada por todos os momentos de incentivo, apoio e escuta de minhas lamúrias e também alegrias compartilhadas. Quero sempre tê-la bem perto, pois sua presença suave e doce é imprescindível em minha vida. Um beijo especial nas amigas Cárita, Vânia e Roseli, que compartilharam várias das angústias deste momento de escrita de um trabalho científico, vocês foram muito importantes. Walter M. de Faria Silva Neto, irmão urso, obrigada por tudo... você sempre acreditou em mim e é aquele irmão do coração mesmo, com quem posso contar sempre que eu precisar e isto não tem preço, te amo demais. Isabela Tannús Grama, agradeço sua suave e bem humorada palavra amiga, incentivo, ajuda, compreensão e, sobretudo, amizade que para mim será eterna. Sou grata também por nos dar o João grandão para mimar. Márcia Teixeira, irmã fiel de todos os momentos bons e ruins, sua força é inspiradora e seu renascimento nos fez acreditar mais em nós, obrigada por tudo irmã, beijo no Igor e Diana. *Gracias* a Adriana Chaves, você está aí longe, mas está aqui, sempre perto, pois sei o quanto posso contar com você e vice-versa, *ti amo ragazza*. Obrigada Flávia Nasciutti por ser esta mulher que canta sempre este estribilho... te adoro. Tatiana Paula Rios, sei que ficamos distantes, mas sei do seu amor e do quanto torce por mim e é recíproco, obrigada. Agradeço ainda a: Dona Serafina, Mariana e Luisa Proença, Mônica e Mateus, Dona Consuêlo e Sr. Walter (*in memoriam*)... saudades...

Elenita Tanamachi, obrigada por toda a sua generosidade de compartilhar o imenso saber que tem, agradeço a possibilidade de troca e seu aceite para compor a banca de defesa como suplente, você é parte desta história. Obrigada Mitsuko Antunes por toda ajuda no exame de qualificação e saiba que grande parte deste trabalho foi feito sob inspiração de várias de suas contribuições. Elizabeth Gelli, agradeço pela cuidadosa leitura na qualificação e por me tornar sua "herdeira", fico honrada com a confiança. Sei que na defesa, irei aprender mais e mais com vocês.

Marilene Proença, obrigada por ser mais que uma orientadora, e ser essa pessoa maravilhosa com quem pude compartilhar momentos importantes desta trajetória e com quem muito aprendi e continuo aprendendo sempre. Você é uma das mulheres importantíssimas da minha vida também, você inspira-me por sua garra, força, temperança, serenidade e sobretudo, seu comprometimento com a Psicologia Educacional e Escolar. Te admiro, quero-lhe sempre por perto, te amo.

RESUMO

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. 2011. 674 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Embora a história da Psicologia atualmente seja um fértil campo de produção, ainda são poucos os trabalhos com registros de personagens que viveram esta história e que podem, a partir de seus testemunhos, contribuir para a escrita da mesma. Neste sentido, esta investigação, conduzida com base nos pressupostos da *nova história*, teve como objetivo contribuir para a reconstrução da história da constituição e consolidação do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, por meio de depoimentos orais e outras fontes historiográficas. Investigou-se como este campo de conhecimento e prática foi se construindo em nosso solo, especialmente a partir dos anos 1930. Como objetivos específicos, procurou-se identificar as transformações do papel do psicólogo no campo educativo e compreender como ocorreu a inserção deste profissional nos contextos educacionais. Para tanto, a pesquisa construiu um *corpus documental* composto por fontes historiográficas sobre o tema e depoimentos orais. Foram depoentes cinco personagens pioneiros ou protagonistas da área de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Definiu-se como pioneiros os primeiros a contribuir para um determinado campo de atuação e como protagonistas, aqueles que colaboraram como personagens ativos num determinado momento histórico da área. Os depoentes também foram escolhidos por terem: a) realizado publicações expressivas na área; b) atuado na área; c) sido docentes; e/ou d) participado de órgãos/instituições da área. Os depoentes foram: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto. O método investigativo utilizou-se da perspectiva da *historiografia pluralista* e *história oral*. A análise do *corpus documental* foi constituída por meio de análise documental (fontes não orais) e construção de indicadores e núcleos de significação dos registros orais. A partir das análises, compôs-se um panorama da história da Psicologia Educacional e Escolar brasileira. No escopo do trabalho, são descritos os passos da pesquisa historiográfica, os depoimentos e suas respectivas análises. Cada depoimento foi analisado em separado e, em conjunto, inter-relacionando ao restante do *corpus documental*. Os resultados incluem discussões sobre as transformações no papel, objeto de interesse e de intervenção do psicólogo neste âmbito, as finalidades da Psicologia Educacional e Escolar e a relação entre teoria e prática. É então sugerida uma proposta de periodização da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, construída a partir de marcos históricos na área, compreendendo as etapas: 1) Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos? (2000-). Pode-se afirmar que a Psicologia Educacional e Escolar se fez e se refez em diferentes momentos ao longo do tempo, a partir da sua relação com a Educação e com a conjuntura política, histórica e social. Sua história é marcada por continuidades, descontinuidades, rupturas, reconstruções e uma discussão permanente de seu papel como uma área a serviço de interesses conservadores ou emancipatórios.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Psicologia educacional; história da Psicologia.

ABSTRACT

BARBOSA, D. R. **Studies for a history of Educational and School Psychology in Brazil.** 2011. 674 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Although the history of psychology today is a fertile field of production, there are still few records of characters who lived this history and that may, from their testimonies, had contributed to its record. In this sense, this research, conducted based on the assumptions of New History, aims to contribute to establish and reconstruct the history field of Educational and School Psychology in Brazil, through oral testimony and other historiographical sources. It has been investigated how this field of knowledge and practice has been built on our soil, especially since the 1930s. As a specific objective we sought to identify changes in the role of psychologists in the education area and understand how their insertion occurred in education professional contexts. In this proposal, this research has collected testimonies and built a *corpus of documents* comprising historiographical sources on the subject. Five interviewees were pioneers characters or actors of Educational and School Psychology in Brazil, defined as the firsts to contribute to a particular field, acting as leaders, who collaborated as active characters in a particular historical moment. The interviewees were also chosen because they: a) published significant work in the area, b) worked in the area, c) have been teachers and / or c) members of organs / institutions of the area. The interviewees were: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo and Maria Helena Souza Patto. The investigative method was used from the perspective of *pluralist historiography* and *oral history*. The *documentary corpus* analysis consisted of a study on documents (non-oral sources) and construction of core indicators and significant oral records. From this analysis a picture of the Educational and School Psychology history in Brazil was composed. The scope of this work, was to describe steps of historical research, by interviews and their analysis. Each deposition was analyzed separately and together, interrelating the rest of *documentary corpus*. The results includes discussions about the transformations in the role, object of interest and intervention of psychologists in this context, the aims of Educational and School Psychology and the relationship between theory and practice. It then suggested a proposed timeline of Educational and School Psychology in Brazil constructed from landmarks in the area, comprising the following steps: 1) Colonization, psychological knowledge and education (1500-1906), 2) Psychology in other fields of knowledge (1906-1930), 3) “Desenvolvimentismo” - the New School and the psychologists in Education (1930-1962), 4) Educational Psychology and School Psychology (1962-1981), 5) The period of review (1981-1990), and 6) Educational and School Psychology reconstruction (1990-2000); 7) The turn of the century: new directions? (2000 -). It can be stated that the Educational and School Psychology has been made and remade over time and at different times, from its relationship with Education and the political, historical and social circumstances. It's history is marked by continuities, discontinuities, ruptures, reconstructions and an ongoing discussion of its role as an area at the service of conservative or emancipatory interests.

Keywords: School psychology, educational psychology, psychology history.

RESUMEN

BARBOSA, D. R. **Estudios para una historia de la Psicología de la Educación en Brasil**. 2011. 674 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Actualmente la historia de la Psicología es un campo fértil de producción, pero todavía son pocos los trabajos registrados de los personajes que forman parte de esta historia y que pueden, a partir de sus testimonios, contribuir en la construcción de la misma. Esta investigación, basada en los presupuestos de la Nueva Historia, tuvo como objetivo contribuir a la reconstrucción histórica del campo del estudio y práctica de la Psicología Educacional y Escolar en Brasil, a través de fuentes historiográficas y narrativas orales. Esta tesis examina como el conocimiento y práctica en esta área han sido construidos en nuestro país, especialmente desde la década de 1930. Los objetivos específicos trataron de identificar las transformaciones en el rol del psicólogo en ámbito educativo, y comprender como fue la integración en estos contextos. La investigación ha construido un “*corpus documental*” compuesto de fuentes historiográficas del tema e narrativas orales. Los narradores fueron cinco personajes pioneros o protagonistas de la historia de la Psicología Educacional y Escolar en Brasil. Hemos definido como pioneros aquellos que fueron los primeros en contribuir para un determinado campo y protagonistas aquellos que han colaborado activamente en esta área, en un determinado momento histórico. Los sujetos fueron seleccionados en base a: a) que hayan realizado publicaciones en el área, b) trabajado en el área, c) enseñado Psicología, d) y/o que hayan participado en instituciones del área. Los narradores fueron: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo y Maria Helena Souza Patto. O método de investigación se utilizó la perspectiva historiográfica pluralista y la Historia Oral. El análisis fue realizado a través del estudio de los documentos, y la construcción de indicadores y núcleos del significado de los registros orales. A partir del análisis, se presenta un panorama de la historia de la Psicología Educacional y Escolar. Se describe el trabajo empírico, los testimonios y sus respectivos análisis. Cada narración fue analizada por separado y en conjunto, interrelacionándola con el resto del “*corpus documental*”. Los resultados incluyen discusiones sobre las transformaciones en el rol, objeto de interés, e intervención de los psicólogos en este ámbito, así como la relación entre teoría y práctica. Finalmente se sugiere una propuesta de periodización de la historia de la área, a partir de puntos de referencia y las siguientes etapas: 1) La colonización: ideas sobre Psicología y Educación (1500 a 1906), 2) Psicología en otros campos del conocimiento (1906-1930), 3) “*Desenvolvimentismo*”: movimiento de la Escuela Nueva y los “*psicologistas*” en la Educación (1930-1962), 4) Psicología Educacional y Psicología del alumno (1962-1981), 5) El período de la crítica (1981-1990), 6) Psicología Educacional y su reconstrucción (1990-2000); 7) El cambio de siglo: nuevas direcciones? (2000 -). Se puede afirmar que la Psicología Educacional y Escolar con el tiempo fue construida y reconstruida a partir de su relación con la educación y con la situación socio-político-histórica. Su historia está marcada por continuidades, discontinuidades, rupturas, reconstrucciones y un debate permanente sobre su papel como un área al servicio de los intereses conservadores o emancipadores.

Palabras clave: La práctica de la Psicología Escolar, Psicología Educacional, Historia de la Psicología.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sobre os depoimentos.....	PÁG. 116
Tabela 2 – Síntese dos indicadores e núcleos de significação das fontes orais.....	284

LISTAS DE SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ADUFU	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
BVS-PSI	Biblioteca Virtual de Saúde e Psicologia
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
COJ	Centro de Orientação Juvenil
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas
CRE-MC	Centro de Memória da Educação – Mário Covas
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais
CRP-SP	Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
EHESS	Escola Prática de Estudos Avançados/ Escola para Estudos Avançados em Ciências Sociais
EUA	Estados Unidos da América
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
FFLCH/USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FHA	Fundação Helena Antipoff
GDA	Grupo de Desenvolvimento e Aprendizagem
GT	Grupo de Trabalho
HSP	História e Sistemas em Psicologia
IBE	Bureau Internacional de Educação
ILES/ULBRA	Instituto Luterano de Ensino Superior/ Universidade Luterana do Brasil
IPT	Instituto de Pedagogia Terapêutica
IPUSP	Instituto de Psicologia da USP
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latinoamericana en Ciencias de la Salud
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MIS	Museu da Imagem e do Som
NEHPSI/PUC-SP	Núcleo de Estudos em História da Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEPA	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SBPSP	Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SOREX	Socialismo realmente existente
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	PÁG
DEDICATÓRIA	06
AGRADECIMENTOS	07
RESUMO	11
ABSTRACT	12
RESUMEN	13
LISTAS	14
APRESENTAÇÃO – UMA VIAGEM	17
CAPÍTULO I – EU, VIAJANTE, CONVIDO: VAMOS JUNTOS, DE MÃOS DADAS?	20
I.1 A pós-graduação e o objeto de investigação desta tese.....	29
CAPÍTULO II – ARRUMANDO AS MALAS... CONFIGURANDO UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO – SOBRE HISTÓRIAS	34
II.1 Sobre as histórias: os diferentes modos de se olhar as paisagens da janela.....	35
II.2 História(s) tradicional (is).....	38
II.3 Nova(s) história(s): o movimento dos <i>Annales</i>	54
II.3.1 A concepção de História em Marx e Engels.....	62
CAPÍTULO III – INICIANDO A VIAGEM – DIÁRIOS DE BORDO, ESCOLHA DE CAMINHOS	78
III.1 Como escrever o diário de bordo desta viagem? O ofício do historiador: alguns elementos de um texto historiográfico.....	78
III.2 Objetivos traçados e retraçados.....	89
III.3 Escolhendo caminhos: a <i>história oral</i> como diferencial e a <i>história plural</i>	92
CAPÍTULO IV – ITINERÁRIOS, PERCURSOS, GUIAS DE VIAGEM: OS ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	107
IV.1 Fontes historiográficas não orais.....	108
IV.2 Visitas realizadas.....	109
IV.3 Fontes orais.....	110
IV.4 A construção dos depoimentos.....	113
IV.5 Análises dos elementos investigados.....	118
CAPÍTULO V – ALGUNS CAMINHOS CONHECIDOS, OUTROS NEM TANTO	121
V.1 Alguns elementos da história da Psicologia no mundo.....	124
V.1.1 A Psicologia científica.....	126
V.1.2 Psicologia Aplicada: Funcionalismo e Psicometria.....	132
V.1.3 Psicologia Aplicada: Behaviorismo e Psicologia Clínica.....	142
V.1.4 A contribuição do Instituto Jean-Jacques Rousseau para as teorias e práticas em Psicologia e Educação.....	150
V.2 Alguns elementos da história da Psicologia no Brasil.....	154
V.3 Alguns elementos da história da relação Psicologia e Educação no mundo.....	166
V.4 A historiografia da relação entre Psicologia e Educação no Brasil.....	176
CAPÍTULO VI – ALGUMAS PARAGENS E COMPANHEIROS DE PERCURSO	187
VI.1 Lugares visitados, horizontes descobertos – as impressões da viagem.....	188
VI.1.1 E vejo Belos Horizontes.....	189
VI.1.2 Caminhando nas Campinas.....	194
VI.1.3 Alguma coisa acontece no meu coração.....	196

	PÁG
VI.2 Pessoas que encontrei, histórias que ouvi.....	201
VI.2.1 Samuel Pfromm Netto.....	201
VI.2.1.1 Análise do depoimento de Samuel Pfromm Netto.....	206
VI.2.2 Geraldina Porto Witter.....	217
VI.2.2.1 Análise do depoimento de Geraldina Porto Witter.....	221
VI.2.3 Arrigo Leonardo Angelini.....	234
VI.2.3.1 Análise do depoimento de Arrigo Leonardo Angelini.....	239
VI.2.4 Raquel Souza Lobo Guzzo.....	246
VI.2.4.1 Análise do depoimento de Raquel Souza Lobo Guzzo.....	252
VI.2.5 Maria Helena Souza Patto.....	267
VI.2.5.1 Análise do depoimento de Maria Helena Souza Patto.....	272
VI.3. Síntese da análise dos depoimentos.....	284
CAPÍTULO VII – PARA UMA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL.....	291
VII.1 Psicologia educacional ou escolar: uma questão de nomenclatura?.....	293
VII.1.1. A Psicologia Educacional e Escolar no Brasil em obras do século XX.....	301
VII.1. 2. A Psicologia Educacional e Escolar na atualidade	337
VII.2 Arriscando um caminho: uma proposta de periodização da história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil.....	341
VII.2.1 Primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes (1500-1906)	344
VII.2.2 Segundo período – Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930)	355
VII.2.3 Terceiro período – Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962)	363
VII.2.4 Quarto período – A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar (1962-1981)	381
VII.2.5 Quinto período – O período da crítica (1981-1990).....	394
VII.2.6 Sexto período – A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000).....	404
VII.2.7 Sétimo período – A virada do século: novos rumos? (2000-)	410
CAPÍTULO VIII – VOLTANDO PARA CASA – CONSIDERANDOS.....	412
REFERÊNCIAS E FONTES.....	421
ANEXOS.....	446
Anexo 1 – Quadro de títulos das primeiras teses com o tema Psicologia defendidas no Brasil.....	446
Anexo 2 – Artigos de Angelini e Pfromm Netto defendendo a existência de um Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo.....	447
Anexo 3 – Trâmite do projeto de Lei N. 2151/1991.....	451
APÊNDICES.....	454
A - Carta Convite aos Depoentes.....	454
B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	455
C - Instruções para Depoentes.....	456
D - Termo de Autorização Livre e Esclarecido para uso do depoimento.....	457
E - Exemplo de diário de campo.....	458
F - Depoimento de Samuel Pfromm Netto.....	459
G - Depoimento de Geraldina Porto Witter.....	518
H - Depoimento de Arrigo Leonardo Angelini.....	560
I - Depoimento de Raquel Souza Lobo Guzzo.....	600
J - Depoimento de Maria Helena de Souza Patto.....	643
K – Linha do Tempo.....	660

APRESENTAÇÃO – UMA VIAGEM...

Disparada

Prepare o seu coração
Prás coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar...

Geraldo Vandré e Theo de Barros (1965)

Para não dizer que não falei das flores

[...] Caminhando e cantando e seguindo e canção
Somos todos iguais, braços dados ou não...

Geraldo Vandré (1968)

Esta tese tem como objeto de estudo três campos de interesse: a Psicologia, a Psicologia em sua relação com a educação e a história. Ela foi concebida como uma viagem por estes âmbitos, de modo que o texto faz um convite aos possíveis leitores para que, junto comigo, a narradora desta história, passemos pelos diferentes caminhos que me ajudaram a construí-la. Neste sentido, faz-se mister esclarecer aqui quais eram as inquietações iniciais que levaram a este trabalho, seus objetivos, os recursos que empreendi para cumprir seus propósitos e a forma como organizei esta investigação.

O desejo de estudar a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil surgiu inicialmente do pouco conhecimento que eu tinha deste histórico, bem como, posteriormente, da necessidade de ouvir pessoas que participaram ativamente da mesma. A história da Psicologia é um amplo campo de estudos e pesquisas, não só no exterior como também no Brasil, entretanto, quando pude ter mais compreensão acerca destas produções, senti falta de um trabalho que pudesse dar voz àqueles que de alguma forma contribuíram como protagonistas para a construção desta história. Com este desejo inicial entrei no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo com o intuito de realizar um estudo com histórias orais da Psicologia Escolar no Brasil. Na medida em que o trabalho era desenvolvido, ele se ampliou e se constituiu no que agora é apresentado aqui.

Esta investigação tem como objetivo principal contribuir para a constituição da historiografia do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, por meio de fontes historiográficas e depoimentos orais. Além disto, objetivou-se compreender as mudanças no papel e nas práticas desenvolvidas ao longo do tempo, a partir das análises dos elementos historiográficos desta história. O trabalho contou com a contribuição de cinco depoentes considerados pioneiros e/ou protagonistas na área de Psicologia Educacional e Escolar. Foram depoentes os professores de Psicologia na sua interface com a Educação: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto. No que se refere a outras

fontes historiográficas, foram utilizadas muitas referências que tratam do tema (Ver nas Referências, ao final do trabalho, a listagem das Fontes).

Neste sentido, o trabalho foi organizado em três partes distribuídas entre oito capítulos. A primeira parte constitui-se dos capítulos iniciais (Capítulos I, II e III), nos quais aborda-se a constituição e a configuração deste campo de estudo e atuação.

O capítulo inicial apresenta o percurso pessoal desta pesquisadora na construção do objeto de interesse da tese bem como as principais inquietações que motivaram a realização do estudo. O capítulo II aborda as diferentes construções existentes no campo da História e historiografia, especialmente as diferenças entre *história tradicional* e *nova história*. Além disso, há um subtópico que aborda a concepção de História para Marx e Engels. O terceiro capítulo esclarece sobre os elementos de um texto historiográfico e ainda apresenta os objetivos e a opção pela *historiografia pluralista* e pela *história oral* como diferencial.

A segunda parte da tese compreende os capítulos IV, V e VI e se refere às elaborações do trabalho de campo. Inicialmente, é descrito o modo de construção do *corpus documental* da tese, com as fontes historiográficas orais, não orais e os aspectos teóricos e metodológicos (Capítulo IV). O capítulo V expõe parte do *corpus documental* organizado (fontes não orais) em forma narrativa sobre os elementos da história da Psicologia no mundo, no Brasil e a historiografia da relação Psicologia e Educação no Brasil. Este capítulo buscou realizar uma explanação sobre como os historiadores brasileiros da Psicologia têm contado a história desta ciência e profissão. O capítulo seguinte (VI) aborda a outra parte do *corpus documental*, referente aos depoimentos orais construídos. Cada depoimento foi descrito e analisado, assim como foi realizada uma síntese analítica do conjunto dos mesmos.

A terceira parte é composta pelos capítulos VII e VIII e refere-se à construção do que foi possível empreender a partir da junção entre o material construído com os depoimentos e fontes historiográficas como um todo (orais e não orais). O capítulo VII discute o objeto de interesse, os objetivos e as finalidades da Psicologia Educacional e Escolar, procurando responder ao questionamento “Psicologia Educacional ou Escolar: uma questão de nomenclatura?”. Em seguida, é construída uma narrativa deste histórico da área a partir da sugestão de uma periodização. O capítulo VIII envolve algumas considerações finais do trabalho a título de discussão sobre todo este percurso e proposituras para futuras pesquisas. Além disso, ao final são expostas as Referências e Fontes, os Anexos, com alguns documentos importantes recolhidos para a composição da tese. Por último, os Apêndices, que trazem na íntegra os depoimentos construídos por meio do trabalho de campo.

Como dito, a construção deste trabalho foi feita com inspiração na metáfora de uma viagem. E, assim, conclamo: vem comigo nesta viagem? É um convite para, em certos momentos, adentrarmos no túnel do tempo e percorrermos lugares e tempos talvez já conhecidos e outros itinerários ainda não trilhados. Vamos? *“Vem... vamos embora que esperar não é saber...”*

CAPÍTULO I - EU, VIAJANTE, CONVIDO: VAMOS JUNTOS, DE MÃOS DADAS?

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade (2001)

Assim como defendo, nesta tese, a ideia de que a História é construída pelos homens e mulheres que fazem esta História e também que a escrita histórica guarda a marca de quem a escreveu, neste capítulo eu me coloco, contando um pouco de minha história, com objetivo de apresentar de que lugar eu falo e por que escolhi contar esta história do jeito que resolvi contá-la. A história aqui contada tem muito do modo como eu a concebi, pois se trata da versão que pude construir a partir dos elementos que fui costurando ao longo do trabalho. Deste modo, sabendo da inexistência de neutralidade na ciência e coadunada com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, acredito que apresentar um pouco de como me constituí como psicóloga, professora e pesquisadora irá elucidar algumas escolhas que fiz e também trazer à luz alguns aspectos subjetivos que contribuíram para a elaboração deste trabalho. Então vamos juntos?

Sempre gostei de ouvir estórias e histórias. Meu pai me contava estórias de onças, macacos, bichos-foiaradas¹, de personagens da roça em que morou e de uma cidade imaginária que tinha torneiras de leite, água e café nas ruas, que ele chamava de Papagaios. Na escola, um lugar que me fascinava era a biblioteca. Foi lá que, como alguém que vê uma mágica, escutei, encantada, a professora nos contar e mostrar no projetor de slides a estória de “Cachinhos de Ouro” (MACHADO, 1980). Fiquei impactada vários dias lembrando da projeção na parede e voltei à biblioteca muitas vezes para olhar o livro e reviver aquela experiência inovadora. Para uma criança que há pouco tinha conhecido o

¹ Recentemente encontrei um livro com as estórias que meu pai contava e que eu julgava que ele é quem tinha inventado. São estórias do folclore brasileiro: FRANÇA, M. **O bicho folharada e outros espertinhos: um passeio pelo folclore.** São Paulo: Global, 2006. Devo dizer, entretanto, que as estórias de meu pai eram mais interessantes e cheias de vários outros episódios além dos relatados pelo livro, episódios que ele naturalmente inventava.

gosto de ter chinelos e usar um banheiro que não era latrina, que não tinha TV em casa², o projetor de slides foi uma maravilha! E a escola, com suas múltiplas atividades, era fascinante.

Lembro do primeiro dia de aula. Minha mãe quis guardar uma lembrança daquele dia e me levou ao retratista para fazer uma foto. Adorei vestir as meias até quase os joelhos e levar uma lancheira com desenhos. Naquele tempo, com seis anos de idade, enlouquecia minha mãe para ir à escola e já escrevia meu nome nas paredes da casa. No primeiro dia de aula conheci uma menina de nome Brenda – e quem me conhece não irá estranhar o que vem a seguir – logo disparei a falar com ela, o que me rendeu apenas ouvir minha primeira aula, pois a professora me colocou de costas para a turma e de pé olhando para a parede. Na primeira aula, na pré-escola, fiquei de castigo por conversar (!). Era o ano de 1980, na cidade de Patos de Minas, Minas Gerais.

Quando hoje olho aquela foto do retratista, lembro-me de sapos e príncipes... Muito mais tarde fui ler um texto no livro “Introdução à Psicologia Escolar” (CAGLIARI, 1981/1997) que dizia que a escola transformava os príncipes em sapos. Meu primeiro dia de aula foi o primeiro dia de castigo por conversar e, por isso, também meu primeiro dia de sapo. Penso no quanto Cagliari foi feliz em seu texto, pois escreve sobre a importância da fala da criança para seu processo de alfabetização, e afirma:

[...] certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir à escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro (p. 223).

Minha mãe estava mesmo orgulhosa de me ver ir à escola, coisa que ela não teve a oportunidade de fazer. E eu... Eu recebi vários beijos fatídicos... Mas segui falando... E isto talvez explique este meu interesse por ouvir histórias...

Na primeira série fui para a “escola de lata”. Era um prédio em que as paredes eram feitas de lata, e no verão esquentava muito. Foi lá que vi o projetor de slides na biblioteca. Durante todo o primeiro ano, mesmo que em alguns momentos eu fosse para o castigo (ajoelhar no milho), pelo mesmo motivo de conversa, lembro com carinho desses tempos. A professora, Dona Nilta, nos contou a história dos “Três Porquinhos”, com a qual nos alfabetizou. Ela dizia para que ficássemos atentos ao céu e víssemos quando passasse um avião que piscasse uma luz vermelha. O sinal vermelho significaria a chegada de um dos porquinhos da história; e demorou um ano para conhecermos todos os três

² Por influência do meu pai, que é locutor e músico (ele tem mais de onze discos gravados em parceria com meu tio), mesmo não tendo TV em casa, cada membro da família tinha seu próprio rádio. Conto isso para esclarecer que a música também é algo que sempre esteve presente, de um modo ou de outro em minha vida.

porquinhos... Até ali, vivemos olhando para os céus, à procura de aviões, e aprendendo com isso a ler e a escrever...

Nesse mesmo ano, tive uma experiência que acho importante relatar. Tinha uma colega, de nome Márcia, que era minha amiga de brincadeiras. Quando entramos nesta escola havia um exame para saber quem iria para qual primeira série A, B ou C. Márcia e eu fazíamos vários planos de estudar juntas na mesma sala. Então fizemos o exame. Como eu sabia ler e escrever fui para a classe A e ela foi para outra classe, ficando inclusive em outro prédio, anexo, de modo que, logo de início, nos separaram e passamos a nos encontrar apenas no recreio. Depois de um tempo, eu achava estranho ela ainda continuar em classes ditas piores que a minha, pois nos deveres de casa ela sempre me ajudava. E devo confessar que como eu não sabia desenhar muito bem e ela era mais habilidosa nesta atividade, todas as lições de casa que envolviam desenhos era Márcia quem fazia para mim, enquanto eu a ajudava em outras atividades.

Na terceira série, em 1983, li meu primeiro livro. Cheguei em casa com esta tarefa e me tranquei no quarto. Só saí de lá quando terminei a última palavra. Fiquei tão entusiasmada com a ideia de ler um livro inteiro que minha mãe batia na porta pedindo para eu ir lancha, jantar, e nada... Lá fiquei até terminar meu primeiro livro, da primeira à última linha. Era a história de Polyanna (PORTER, 1983), a menina do jogo do contente, que depois muito me ajudou a superar os obstáculos, os beijos fatídicos e as barreiras que pareciam intransponíveis. E peguei gosto pela leitura, especialmente pela Literatura e seus contos, que me encantam até hoje. Com as histórias, pude andar por matas com Iracema, conheci Grandes Sertões e Veredas, chorei de soluçar com a Dama das Camélias, fiquei em dúvida, como Bentinho, sobre Capitu, e conheci Vidas Secas, Angústia, Cortiços, Desassossegos, Admiráveis Mundos Novos e Cidades Sitiadas³.

Mudamos de Patos de Minas para Uberlândia, também em Minas Gerais, pois minha mãe queria que fizéssemos faculdade, e esta era a única cidade da região em que havia uma universidade. Na sétima série em 1987 em Uberlândia, numa escola estadual, a professora da disciplina de história, Dona Ilka, nos falou sobre os regimes políticos, e tenho lembrança de me apaixonar por saber da existência dos russos, de Cuba, da Revolução... Era estranho saber que tínhamos passado por uma ditadura, e espantei-me com o fato de que ainda não tínhamos um presidente eleito pelo voto popular. Teve início ali meu interesse pela história e pela Política.

Eu, que desde a primeira série fazia parte do colegiado da escola e sempre estive à frente como representante de classe, comecei a aliar meu gosto pela leitura com o gosto

³Iracema (ALENCAR, 1991); Grande Sertão Veredas (ROSA, 1956/2005); A Dama das Camélias (DUMAS FILHO, 1848/1965); Dom Casmurro (ASSIS, 1899/2003); Vidas Secas (RAMOS, 1938/2006); Angústia (RAMOS, 1936/2003); O Cortiço (AZEVEDO, 1890/2009); O livro do Desassossego (PESSOA, 1999); Admirável Mundo Novo (HUXLEY, 2001); e A Cidade Sitiada (LISPECTOR, 1998).

pela política e militância. No início, participar do colegiado era só um jeito que arrumei para ficar mais tempo na escola (porque adorava), mas depois foi se transformando em uma constante, pois percebi que podia ajudar a tornar realidade uma ideia ou uma reivindicação. Com 14 anos de idade, junto com outros colegas, liderei um movimento pela pavimentação da quadra de esportes da escola e conseguimos, com várias ações, uma visita ao gabinete do prefeito da cidade, que recebeu de nossas mãos um pedido por escrito e que, posteriormente, veio a realizar não só a pavimentação, como a cobertura da quadra.

No ensino médio, que naquele tempo era chamado de colegial, devo dizer de duas experiências que me marcaram. A primeira foi o meu ingresso no mercado de trabalho. Meu primeiro trabalho, inclusive com carteira assinada, foi como secretária de uma escola, com 15 anos de idade. Era um colégio que oferecia cursos pré-vestibulares e que, quando eu estava no segundo colegial, abriu o ensino médio, e onde estudei os dois últimos anos antes de ingressar na universidade. A escola pregava um diferencial em relação a outros cursos por manter sempre 40 alunos por sala, algo que, naquela época, nas escolas particulares do ensino médio, em Uberlândia, era inovação. Os cursos sempre tinham salas lotadas, com mais de 100 alunos e professores com microfones em palcos.

O segundo e o terceiro colegiais (nos anos de 1990 e 1991) eu fiz nesta escola, embora eu não pagasse a mensalidade, por trabalhar nela. Era uma rotina árdua: estudava de manhã e às tardes e noites trabalhava no mesmo local. Outra experiência digna de nota foi a de ter contato com vários professores marcantes, que tinham uma visão bem diferenciada sobre Educação e ensino. Destes, aqueles relacionados às Ciências Humanas foram os mais significativos: Luis Bustamante (ministrava Geografia Geral), Winston (Geografia do Brasil), Antônio Sacco (História Geral), Yasbeck (História do Brasil), César (Literatura), entre outros. Estes professores, junto com outros colegas, montaram em 1991, ano que antecedeu minha entrada na universidade, um cursinho preparatório para o vestibular denominado Práxis. E foi neste curso que pude ter contato pela primeira vez com teóricos como Marx, Engels, Adorno, Foucault e, inclusive, Freud, Melanie Klein e Piaget. O Práxis tinha o intuito de oferecer um ensino aprofundado; era mais que um curso preparatório para o vestibular, pois todos os professores relacionavam suas matérias a determinada temática, como, por exemplo, o tema “Trabalho”, que fazia parte inclusive da disciplina de Matemática, em que aprendemos a realizar cálculos de mais-valia. A ideia inovadora era preparar o aluno não apenas para passar no vestibular, mas para compreender o mundo e as coisas de modo crítico. Devo dizer que, a esta época, a disciplina de história era a minha preferida, assim como Literatura e Português.

Em 1992, ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de Direito. Nesse ano, houve uma tentativa do governo Collor de não empossar o reitor da UFU. O reitor, Nestor Barbosa, tinha sido eleito pelo voto popular da comunidade

universitária, mas foi impedido de tomar posse⁴ pelo fato de ser ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Para empossá-lo foi realizada uma greve e a ocupação do prédio da reitoria durante 11 meses. Era o meu primeiro ano na universidade e, assim como outros alunos, participei do movimento grevista.

Ainda neste 1992, ocorreu o *impeachment* do presidente Collor e, como tantos, fui uma das caras pintadas gritando “*Fora Collor!*”, objetivando a mudança nos rumos que o país tomava. Deste modo, em meio a outros acontecimentos, iniciei minhas militâncias no movimento estudantil universitário e no campo político partidário⁵.

Cursei a graduação em Direito durante um ano, fiquei insatisfeita e resolvi sair e prestar vestibular para Psicologia, também na UFU. Ao abandonar o Direito para cursar Psicologia, tive como principal motivo o fato de que acreditava que essa disciplina poderia me ajudar a mudar o mundo. Jovem e sonhadora, percebi que o Direito iria me amarrar em burocratismos e legalismos reacionários. Além disso, imaginava que a Psicologia poderia, ao contrário, me ajudar a transformar um pouco a realidade. Diferentemente dos meus colegas de classe, nunca concebi a Psicologia apenas como um estudo para ajudar o indivíduo e sempre me interessei pelas disciplinas que tratavam dos fenômenos grupais.

Na Psicologia, durante os cinco anos de graduação, paralelamente aos estudos, militei no movimento estudantil no Diretório Acadêmico, fato que relato por julgar de suma importância para compreensão dos rumos teóricos e metodológicos que fui tomando para minha construção como profissional⁶.

Logo no início da graduação, gostei muito da disciplina Psicologia Diferencial, na qual a professora Waldiva, behaviorista, nos ensinava o trabalho com crianças com Síndrome de Down e outras síndromes. Aos poucos, fui me aproximando mais dos conteúdos das disciplinas de Psicologia Social, Psicologia Comunitária e, especialmente, da Psicologia Educacional e Escolar.

A criticidade dos professores que lecionavam matérias relacionadas à área educacional e suas interfaces, alguns dos quais de outros departamentos da universidade (Educação, História, Ciências Sociais), aliou-se ao meu desejo de conhecer teóricos que manifestavam o desejo de transformação e mudança social. Nos primeiro e segundo anos,

⁴ Sobre este acontecimento ver: Prieto, E. C. **Universidade Federal de Uberlândia**: recortes de uma história. Uberlândia: ADUFU, 2009.

⁵ Filiei-me ao PT em 1992 e fui da corrente “Trabalho” e depois militei como “Independente” na Juventude Petista de Uberlândia – MG. A partir de 1995, me afastei da militância partidária, para estar no movimento estudantil universitário, e depois outro espaço de militância foi atuar como colaboradora no Conselho Regional de Psicologia – MG (CRP-MG). Atualmente, colaboro com o Grupo de Trabalho (G.T.) Memória da Psicologia no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP).

⁶ Cito uma pesquisa que relata como o movimento estudantil contribui para a constituição do psicólogo, de: MORTADA, S. P. Formação do Psicólogo: experiências de militantes estudantis. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 25, p. 414-433, set. 2005. Fico feliz ao dizer que o autor desse artigo foi militante estudantil no mesmo período que eu, ele na Universidade de São Paulo e eu na UFU, e que nos encontramos em alguns eventos dessa época.

fui monitora da disciplina Sociologia, e a professora Mônica Abdala gostou tanto do meu trabalho na Psicologia que me levou para ser sua monitora também no curso de Ciências Sociais. Para mim, era um privilégio poder colaborar com ela nesta disciplina nas Ciências Sociais, além de ser uma primeira experiência de ensino, mesmo que de monitoria, para os alunos do curso superior.

Nas disciplinas relacionadas à área educacional, via quão reverberavam em mim certos textos que apontavam para a importância da escola na construção psíquica e no desenvolvimento das pessoas, e de um novo modo de organização social. Um dos textos falava do quanto a escola faz diferença na vida da criança, outro dizia da importância de se resgatar a alegria na escola, e muitos apontavam a necessidade de mudança e transformação social defendendo uma educação que contribuiria para as pessoas e para o país⁷.

Um livro indicado na disciplina História da Educação despertou-me curiosidade e interesse. O livro era “Educação e Mudança” (1979), de Paulo Freire (1921-1997). Logo que iniciei a leitura percebi que o mesmo era traduzido para o português. Isso me intrigou a entender por que um autor brasileiro teve um livro traduzido para o português; ele não escrevia em português? No prefácio, Moacir Gadotti conta que o autor escreveu no exílio essa obra, que coincide com a volta de Freire ao Brasil. Fui então buscar conhecer a vida de Paulo Freire e compreender por que ele foi exilado, o que havia escrito...

Na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa I, na qual tínhamos que elaborar um projeto de pesquisa, lembro-me que elaborei um projeto para conhecer a pedagogia de Paulo Freire. Este interesse pelo autor continuou por anos a fio, e meus primeiros trabalhos apresentados em eventos, ainda na UFU, foram sobre este tema. Na ocasião, pedi a uma professora da área de Psicologia Educacional e Escolar que me orientasse, como iniciação científica, neste projeto de pesquisa que havia elaborado sobre o autor e sua obra. E, para minha surpresa, ela disse que aquilo não era Psicologia, e sim Pedagogia. Frustrada, procurei orientação com outro docente, e o professor Cícero, que era do Departamento de Ciências Sociais, me supervisionou na leitura e escrita de algo que se transformou numa monografia para conclusão da disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa II.

O que me encantou em “Educação e Mudança” foi que a obra preconizava a ideia da transformação da realidade por meio de uma ação dos homens sobre a mesma. O capítulo “O papel do trabalhador social no processo de mudança”, posso dizer que, junto com vários outros textos que li, com essa mesma temática, mudaram meu modo de ver o mundo. O autor nos fala do que fica estático e do que se modifica e nos relata de

⁷ Foram muitos textos, mas escolhi citar aqui duas destas referências: SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha H. Guzovitz e Maria C. Caponero. São Paulo: Manole, 1988; e SILVA, R. N. et. al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

profissionais que optam pela antimudança e daqueles que optam pela transformação. Além disso, enfatiza que as transformações ocorrem por meio da tomada de consciência, e da percepção da *alienação* através da Educação. E tudo isso fez com que eu percebesse qual era o meu caminho. Paulo Freire (1979) falava, sobretudo, em mudança de percepção, em consciência⁸; e não eram estes também objetos de estudo da Psicologia? Não acreditei na professora que me disse que aquilo era Pedagogia e não Psicologia, como se as coisas fossem assim separadas e dicotomizadas. Assim, fui aos poucos me interessando pela relação da Psicologia com a Educação.

Nas disciplinas de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA I e II), os textos referentes à área educacional chamaram-me a atenção para os desafios e a contribuição da prática do psicólogo neste contexto. As professoras Maria José Ribeiro e Sílvia Maria Cintra da Silva nos apresentaram os autores críticos da área. Recordo-me quando li pela primeira vez um texto de Maria Helena Souza Patto. Tratava-se da introdução do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (PATTO, 1981/1984)⁹. O trecho que reproduzo abaixo me chamou a atenção e, na época em que li, sublinhei-o, escrevendo ao lado esta expressão de espanto: “*triste!*”

Em suma, tal análise poderá fornecer dados que permitam verificar as hipóteses de que os psicólogos escolares, tal como os professores primários, mas num nível de sofisticação cientificista maior, têm sido veículos da ideologia dominante, estando, portanto, engajados num processo de colaboração com a manutenção do sistema social onde se inserem (p. 14).

Foi um susto: eu, sonhadora, achando que a Educação era o caminho, de repente descobri, por meio da pesquisa realizada por Patto, que os psicólogos escolares estavam do outro lado, contribuindo para a *alienação*, e não para a transformação! Devo dizer que, nesse tempo, eu havia lido autores das Ciências Sociais, da Filosofia e da Educação e outros da Psicologia que tinham uma visão crítica sobre a realidade. O olhar marxista já fazia parte de minha trajetória desde quando cursei o colegial, pois, como eu disse, foi nessa época que fui apresentada aos principais escritos de Marx e Engels e de outros teóricos contemporâneos. Ao ler a indignação de Patto quanto à prática exercida pelos psicólogos escolares investigados por ela, suas críticas a estas práticas e também os apontamentos que a autora fazia para mudança na Psicologia Escolar, recordo-me de ter tido sentimentos ambíguos. Por um lado, fiquei chocada com o que era denunciado pela autora e, por outro, senti-me mais acolhida em minhas ideias de transformação.

⁸ Devo dizer que depois aprendi as diferenças entre os conceitos de consciência em Paulo Freire e em alguns autores clássicos da Psicologia, da Filosofia e também em Marx, mas, neste contexto, não é necessário adentrar nessas especificidades.

⁹ Recentemente achei esse texto, em xerox amarelecido e com minhas anotações datadas do ano de 1995.

Mais tarde, lendo “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (PATTO, 1981/1984) de modo aprofundado, lembro de pensar que era muito bom saber que alguém na Psicologia, especialmente na Psicologia Educacional e Escolar, também pensava em transformação. Foi quando tive contato com a discussão da autora referida sobre a “produção do fracasso escolar”, sobre o papel do psicólogo no contexto educacional e sobre a existência de alguns modos de se pensar a Psicologia e, também, sua interface com a Educação. Nesse momento iniciei a compreensão sobre as diferenças entre as concepções atualmente denominadas críticas e as não críticas¹⁰. Rememoro com carinho as aulas de Maria José Ribeiro sobre estes temas. Seu entusiasmo com a Psicologia Educacional e Escolar e seu modo de apresentar PEPA era instigante. Não sei dizer ao certo como foi, mas me lembro de pensar na ocasião: “*um dia eu quero ser igual a esta professora! Quero ser igual a ela quando eu me formar*”. Inclusive, eu disse isso a ela várias vezes, pois sua paixão em ensinar Psicologia Educacional e Escolar e seu modo de nos fazer ficar apaixonados por esta foram algumas das coisas que me trouxeram até aqui.

No oitavo período do curso de Psicologia realizei um estágio profissionalizante intitulado “Grupo de Desenvolvimento e Aprendizagem” (GDA), com as professoras Sílvia Maria Cintra da Silva, Maria José Ribeiro e Eleonora Estela Toffoli Ribeiro, que muito ampliou minha visão sobre a prática do psicólogo escolar. O estágio tinha como objetivo atender crianças com histórico de fracasso escolar. O propósito era realizar um atendimento em Psicologia Escolar que contribuísse com estas crianças, suas famílias e também a escola. A principal tarefa era rever os processos institucionais que levaram estas crianças ao “não aprender na escola”, com intuito de superação. O GDA atuava com as crianças, seus familiares e com a escola, buscando realizar uma intervenção no tripé “produtor” daquele fracasso mas também “potencial produtor” de um sucesso escolar. Nesse período, as leituras de textos de Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Moacir Gadotti, Demerval Saviani e outros abriram possibilidades imensas de se pensar a relação entre escola e sociedade, a Educação, e a Psicologia Educacional e Escolar com novas formas de atuação¹¹.

¹⁰ Deste período destaco as leituras de: PATTO, M. H. S. **Introdução a Psicologia Escolar**. 3ª. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997. [1ª. ed. 1981]; PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 65, p. 72-77, mai. 1988; PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v.3, n. 1, p. 107-121, 1992; PINTO, F. C. E GRINSPUN, M. P. S. Os especialistas em educação: subsídios para uma análise do fracasso escolar. **Fórum Educacional**, vol. 9, n. 3, p. 71-81, jul.set. 1985; SILVA, M. A. S. A melhoria da qualidade de ensino: do discurso à ação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 83-86, fev. 1993; SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 11ª. ed. São Paulo: Ática, 1986.

¹¹ Esses teóricos foram estudados também nas disciplinas História da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e em textos de outros autores ou dos próprios. De um modo geral, essas referências representam parte da Sociologia francesa crítica, assim como da Pedagogia libertária ou libertadora, algo bastante difundido a partir dos anos 1980 no Brasil.

Destaco desta fase de minha trajetória a leitura de dois textos que muito me impactaram. Trata-se das publicações: “A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos”, de Marilene Proença Rebello de Souza e colaboradores (1989); e “A história não contada dos distúrbios de aprendizagem”, de Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Afonso Moysés (1992). O primeiro trazia um histórico de como foram construídas algumas teorias sobre o fracasso escolar, em grande parte justificadas pela questão ideológica e de manutenção do sistema, e também pela “individualização” das questões escolares. As autoras apontavam que era necessário um olhar para o que ocorre “nas escolas”, em vez do que geralmente era abordado pelos psicólogos, uma atenção somente para “aquele que não aprende na escola”. O outro texto explicava como, ao longo do tempo, as teorias sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem” foram justificadas pelo campo médico, biologizando os fenômenos escolares, de modo a culpabilizar o indivíduo, retificando o saber médico como forma de solução.

No conjunto, estas duas referências representaram para mim um “tapa na cara” dos próprios psicólogos que tinham como foco explicações individualistas sobre o que ocorre com aquelas crianças que, supostamente, “não aprendem na escola”, objeto de estudo principal da Psicologia em sua interface com a Educação. Os autores apresentavam uma visão crítica que não aceitava as explicações comuns que se davam até então para o fenômeno do “não aprender” e apontavam a necessidade de uma revisão no modo de pensar sobre este tema que muito me chamou a atenção. Acredito, inclusive, que ainda hoje estes autores têm contribuído imensamente com seus estudos e publicações, por se dedicarem a apontar como também os psicólogos e outros profissionais têm construído com suas teorias explicações falhas sobre o “não aprender na escola”, em muitos casos colaborando para a construção do fracasso escolar.

No estágio do GDA, a orientação e supervisão de Sílvia Maria Cintra da Silva, em especial, foi um marco em minha formação de psicóloga. Essa professora, além de nos apresentar às referências críticas (algumas aqui citadas), também trazia um especial interesse pelas Artes e pelo modo como este campo de conhecimento poderia ampliar a forma de atuação do psicólogo escolar. Com sua influência, entendi que meu interesse pelos contos, pela música, Literatura e história, algo que julgava alijado do que poderia fazer como psicóloga, poderia se basilar como instrumental na minha atuação. Sílvia incentivava a mim e aos outros estagiários a conhecer o mundo das Artes e, a partir deste conhecimento, buscar aliá-lo ao nosso fazer na Psicologia e na Psicologia Educacional e Escolar¹².

¹² Sílvia Maria Cintra da Silva, posteriormente, escreveu sobre a contribuição da arte na formação de estagiários de Psicologia e psicólogos escolares na tese: SILVA, S. M. C. **Arte e educação** – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. 2002. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2002.

Uma lembrança desse período foi a viagem que fiz de oito horas de ônibus de Uberlândia à cidade de São Paulo só para ver a minha primeira exposição de arte no Museu de Arte de São Paulo (MASP): nada menos do que a exposição de Monet (1840-1926)! Depois dessa primeira experiência de atuação em Psicologia Educacional e Escolar com Arte, pude ir aos poucos entendendo que meus conhecimentos em Psicologia e Educação poderiam ser ampliados. Compreendi que o meu olhar sobre os seres humanos e o mundo poderia sofrer mudanças a partir deste encontro com as Artes e outras áreas do conhecimento como a história. Vejo hoje como tudo isso me constitui como pessoa e profissional e como este encontro com Sílvia me tornou não só uma psicóloga melhor como uma pessoa melhor, por ampliar meus sentidos, minha compreensão do humano e, sobretudo, minha sensibilidade. As histórias de bichos-foiarada que ouvia do meu pai, bem como as músicas e os poemas que eu tanto adorava, agora podiam adentrar minha prática como psicóloga, ampliando meu modo de atuação.

Devo destacar ainda que, na graduação, a participação ativa no movimento estudantil universitário e o fato de ter cursado disciplinas em outros cursos, como história e Ciências Sociais, contribuíram para estabelecer meu interesse por leitura e discussão de teóricos críticos, assim como pela pesquisa, o que me levou à pós-graduação.

I. 1 A pós-graduação e o objeto de investigação desta tese

Ao terminar a graduação, prestei o processo seletivo do mestrado na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Ingressei no mestrado em Psicologia, na área de concentração em Psicologia Escolar da PUC-Campinas e, ainda que o objeto de estudo da minha dissertação tenha sido a formação do docente do ensino fundamental, as leituras sobre história da Educação e sobre a história da Psicologia no campo da Educação se constituíram fonte de inspiração para a formulação que, posteriormente, tornou-se objeto de análise desta tese.

Outro incentivo para a constituição deste objeto foi ter conhecido pessoalmente alguns autores da Psicologia Educacional e Escolar brasileira, como Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Raquel Souza Lobo Guzzo e Solange Muglia Weschler, o que me levou a ter interesse em saber um pouco mais sobre a história deles e de como a Psicologia Educacional e Escolar foi se constituindo em campo de atuação dos mesmos. Um fato de que me lembro dessa época foi da professora Raquel Guzzo mostrar a mim e aos outros alunos da pós-graduação a sala da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que ficava no *campus* Swift da PUCAMP, em que estudávamos.

Guzzo perguntou se queríamos nos filiar e explicou os objetivos da Associação; depois, levou os folhetos de filiação e todos nós os preenchemos para nos afiliarmos. Conheci então a Revista da ABRAPEE e também o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). Aos poucos fui sabendo mais sobre como estava constituída a área em nosso país. Recordo-me também do professor Pfromm Netto contando sobre como havia sido a sua participação na comissão de avaliação para diplomar os primeiros psicólogos brasileiros. Ele dizia que muitos requeriam o título, e nos contou os bastidores desse processo.

E, aliando meu gosto por contar histórias, pela Literatura, Política, Arte, Psicologia, Educação e história foi que este trabalho foi sendo gestado, antes apenas como uma inquietação sem muita configuração, até chegar ao que agora se apresenta aqui como tese. A aproximação com a historiografia se deu, especificamente, na escrita da dissertação de mestrado.

Na minha dissertação, cujo tema foi “Formação docente: um estudo com professores do ensino fundamental e estudantes de Pedagogia”¹³ (BARBOSA, 2001), sob orientação de Samuel Pfromm Netto, escrevi alguns capítulos que, no seu bojo, traziam alguns elementos históricos. No primeiro capítulo, intitulado “História da Educação no Brasil e implicações na formação docente”, tentei configurar como ao longo do tempo a formação dos docentes foi articulada no país. Para isso, busquei elementos do histórico da formação de professores no Brasil, desde os professores de primeiras letras, passando pelas Escolas Normais, cursos de Magistério, até o ano de 2000.

No capítulo “Perfil do professor e sua formação hoje”, tratei de escrever como estava a situação dos professores naquele momento de transição legislativa, em plena implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No último capítulo, “Formação permanente: um caminho” escrevi um subtópico intitulado “A Psicologia na formação docente”, no qual esbocei um caminho histórico que a Psicologia havia percorrido no que tange à formação de professores.

Tudo isso, pode-se dizer, despertou mais e mais o meu interesse por compreender melhor como a Psicologia Educacional e Escolar se constituiu no Brasil. Nessa ocasião, iniciei o processo de buscar referências existentes sobre a história da interface entre Psicologia e Educação e constatei que seria interessante desenvolver uma pesquisa com este foco.

Ao terminar o mestrado, fui professora no Instituto Luterano de Ensino Superior da Universidade Luterana do Brasil (ILES/ULBRA-Itumbiara-GO), durante os anos de 2001 a 2005. Também fui professora da UFU, como substituta, nos anos de 2003 e 2004. Na

¹³ Essa dissertação contou com o apoio de bolsa de mestrado do CNPq durante os anos de 1999 a 2001.

ULBRA, ministrei as disciplinas: Psicologia Geral, Psicologia da Educação (em três períodos: Psicologia da Educação I, II e III) no curso de Pedagogia, e Sistemas e Teorias da Psicologia na graduação em Psicologia. Na UFU, fui responsável pela docência de: Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA) e História e Sistemas em Psicologia (HSP), o que fez aumentar minha vontade de adentrar no estudo da história da Psicologia e da área de Psicologia Educacional e Escolar.

Também é digno de nota que, durante meu período como professora substituta na UFU, tive o prazer de supervisionar um estágio em Psicologia Escolar, em parceria com a professora Sílvia Maria Cintra da Silva. No estágio, durante quase dois anos tivemos duas equipes de alunos do curso de Psicologia em duas escolas públicas diferentes da cidade de Uberlândia. Os alunos realizavam o trabalho em Psicologia Escolar e nós supervisionávamos todo o processo de planejamento, execução e avaliação dos mesmos. Fomos várias vezes às escolas para acompanhar os estagiários, e este contato com o cotidiano escolar mostrou o quanto é importante que possamos construir referências que possam servir de instrumental para o futuro psicólogo escolar. A dinâmica escolar apresenta inúmeros desafios para o profissional que atua neste âmbito e, portanto, é de grande valia trabalhos que possam contribuir com a formação dos alunos de Psicologia e também, posteriormente, para os psicólogos em exercício nesta área específica. Assim, foi crescendo em mim um desejo, cada dia maior, de realizar uma investigação que pudesse contribuir com a área.

Percebi ainda, na experiência docente, que nas disciplinas sobre história da Psicologia, algumas ementas traziam apenas bibliografias norte-americanas em detrimento de publicações oriundas de outros países. De um modo geral, grande parte dos alunos da graduação tem contato apenas com o estudo histórico das correntes teóricas ocidentais, principalmente dos Estados Unidos da América (EUA), tendo pouco acesso a referências de estudos brasileiros sobre a história da nossa ciência psicológica brasileira.

Este quadro tem mudado muito, como tem sido apontado nos eventos sobre história da Psicologia no Brasil que tenho participado; todavia, podemos dizer que ainda é necessário ampliar o uso de referências brasileiras e, inclusive, latino-americanas no ensino dessas disciplinas. Em um questionamento informal com pesquisadores e professores de instituições de ensino superior em Psicologia, alguns colegas que, inclusive, ministram História e Sistemas em Psicologia e/ou disciplinas da área de Psicologia Educacional e Escolar, não foi difícil encontrar alguns dos quais sequer conheciam a produção nacional em história da Psicologia. Infelizmente, alguns desses pouco ou nada sabiam deste tema, bem como sobre seus personagens. Apenas a título de exemplificação, eu perguntei para alguns destes meus colegas, professores do ensino superior de Psicologia: *Você já ouviu falar em Helena Antipoff? Em Ulisses Pernambucano? Em Waclaw Radecki? Em Manoel Bomfim?*

Antipoff foi a mais conhecida, embora as referências à sua contribuição tenham sido falas um pouco descontextualizadas e de precário aprofundamento. Ao contrário, quando questionados sobre Wundt, Binet, Freud e outros autores internacionais, os mesmos foram logo reconhecidos, assim como o conhecimento sobre as contribuições destes se mostrou um pouco mais adensada.

Neste sentido, configurou-se, aos poucos, o problema de pesquisa elegido para elaboração de uma pesquisa de doutorado. O interesse em compreender como a Psicologia Educacional e Escolar foi se constituindo historicamente no Brasil foi o incentivo inicial para a construção deste trabalho de doutorado. O intuito inicial era poder elaborar uma pesquisa que pudesse lançar luz sobre a questão da história da Psicologia Educacional e Escolar e, com este objetivo, prestei a seleção para o doutorado na USP, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. O que motivou esta busca pela pós-graduação foi realizar uma contribuição para descortinar este universo obscuro, inclusive para mim, que era a história da Psicologia brasileira, especialmente da Psicologia e sua interface com a Educação; a constituição da área de Psicologia Educacional e Escolar.

Devo dizer que os conhecimentos que eu tinha até então sobre este tema eram, em parte, parecidos com os de meus colegas. Meu conhecimento se restringia a alguns textos que havia investigado no mestrado, outros que utilizava quando era professora e também aqueles que utilizei na elaboração do projeto para concorrer ao processo seletivo do doutorado. Eu pouco sabia a respeito daqueles que contribuíram nos primórdios da Psicologia em solo brasileiro e da história de sua constituição no país. Em resumo, essas foram as motivações que forneceram elementos que me ajudaram a configurar minha escolha pessoal por esta temática. O desejo era adentrar neste assunto de modo a articular, mesmo que de forma introdutória, os conhecimentos e interfaces da Psicologia, Educação e história. Compreendia, então, como agora, que uma investigação neste âmbito teria sua relevância, não apenas para ampliar meu conhecimento sobre essa questão, mas também podendo ser uma contribuição a mais neste campo de pesquisa.

Ao principiar o esboço do que seria esta tese, por meio da elaboração de um projeto de pesquisa para concorrer ao processo de doutorado na USP, percebi que existiam muitas referências sobre o tema, embora sentisse falta, nessas referências, de vozes que pudessem dar vida àquelas formulações. Os textos lidos naquela ocasião, em grande parte enfocavam levantamentos bibliográficos ou sobre instituições pioneiras. Chamou a atenção que apenas um entre estes, o “Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros” (Organizado por CAMPOS, 2001), também trazia informações mais detalhadas sobre as pessoas que contribuíram para a construção da Psicologia no Brasil. Essa referência foi, portanto, um incentivo à preparação de um projeto investigativo que tivesse um foco nas

pessoas, nas vozes que pudessem ser ouvidas para a composição desta história. Desenvolvi, então, a ideia de realizar um trabalho com *histórias orais* de pessoas que pudessem depor sobre a sua e, por conseguinte, a nossa história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.

Uma premissa que fundamentou esta escolha por usar fontes documentais e também orais foi acreditar que a História ou as histórias não são neutras e, principalmente, são construídas no tempo e espaço, por homens deste tempo e espaço. Creio que é mister em história, priorizar estes homens e mulheres que construíram a História no seu processo de viver e fazer parte dela. A escolha teórica e metodológica pela *história oral* traz como pressuposto a concepção de que é importante conhecer como a história pessoal de um indivíduo se relaciona à construção da História dos homens e como a transposição do que é individual e particular se constitui ou aparece no contexto coletivo, social e universal.

E foi com este intuito que eu, viajante, principiei esta viagem no tempo e espaço, por meio de referências escritas, orais e, principalmente, da vivência que tive com estas, algo que gostaria de partilhar agora com aqueles que porventura venham a ler esta tese. Portanto, a minha história se confunde com esta, na medida em que, sendo eu a narradora da mesma, também me constituo em personagem e parte dela, como as histórias contadas pelos depoentes que pude ouvir. Neste sentido, julgou-se por bem iniciar este texto falando como se configurou este campo de investigação a partir da minha história, explicitando como se constituiu esta viagem no estudo desta temática.

Durante todo este período de quatro anos em que me dediquei ao doutorado, pude aprofundar-me na problemática da pesquisa e descobri que, tanto na história quanto na Psicologia, existem estudos historiográficos de vários tipos. Na história da Psicologia, alguns tratam da construção deste campo de conhecimento desde os tempos coloniais, outros são estudos sobre personagens que fizeram parte desta história, outros sobre instituições, e outros ainda com análises de todos estes elementos. De modo geral, pode-se dizer que os estudos ora enfocam uma abordagem biográfica, ora temática, além de estudos bibliométricos, narrativas orais, videodocumentários e aqueles que realizam uma *história plural*, com uma mescla de informações biográficas, bibliográficas, bibliométricas, audiovisuais e documentais. E, embora, desde o princípio houvesse o desejo de ouvir histórias e utilizar a *história oral*, decidimos, a minha orientadora e eu, iniciar uma exploração sobre as diferentes historiografias com o propósito de configurar melhor o campo de investigação. Por isso, após esta incursão acerca da minha história, o capítulo seguinte terá como foco discutir o tema da História, das histórias e das diversas historiografias. E, como trata-se de uma viagem, convidado você leitor, para acompanhar esta história que é minha e, ao mesmo tempo, nossa. Como diz o poeta: “*vamos juntos ...de mãos dadas*”... Arrumemos as malas...

CAPÍTULO II – ARRUMANDO AS MALAS... CONFIGURANDO UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO – SOBRE HISTÓRIAS

A verdade dividida

A porta da verdade estava aberta
Mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade (2002)

O presente capítulo tem como objetivo discutir alguns conceitos sobre História, e os diferentes modos de se conceber a História, as histórias e as diversas historiografias¹⁴. Destaca-se, especialmente, a distinção entre *história tradicional* e *nova história* e, por conseguinte, os modelos historiográficos que surgiram a partir destes pressupostos. O texto explana sobre o movimento dos *Annales*¹⁵ e a revolução historiográfica ocorrida a partir de sua influência, e aborda os elementos da conceituação de História em Marx e Engels, também como forma de compreensão de novos modelos historiográficos.

Antes de iniciar a exposição deste tema, quero dizer que entendo que cada uma das teorias discutidas neste trabalho tem contribuições e também limitações, e que, de certa forma, representam parte de nossas miopias quando se trata de se ler, estudar, investigar e escrever história. É claro que a História existe independente de qualquer escrita historiográfica; entretanto, é importante entender que, quando nos colocamos no campo do registro da História, sempre nos defrontaremos com diferentes formas de olhar para ela. É como numa viagem, em que vemos muitas paisagens pela janela... Em algumas nos

¹⁴ Assim como utilizam vários historiadores, durante este texto a palavra História com “H” maiúsculo será utilizada quando se falar da História como ciência e também como História da humanidade, ou conjunto de produções socioculturais que foram produzidas ao longo dos tempos pelos homens. A palavra história com “h” minúsculo indicará a produção escrita de histórias sobre um determinado tema, uma área, eventos ou personagens, ou seja, histórias adjetivadas como história da Psicologia, da Sociologia, etc. Entretanto, é necessário explicitar que a utilização do “h” minúsculo em nada deve ser entendida como pejorativa ou juízo de valor, pois tanto a História, como as histórias aqui descritas são relevantes para compreensão do objeto estudado, e nenhuma delas tem importância maior ou menor que a outra.

¹⁵ A escola dos *Annales*, ou movimento dos *Annales* representa um pensamento no campo da historiografia que propôs uma série de mudanças no modo de se escrever textos em História. Mais à frente, nesta tese, este movimento será melhor apresentado pois contribuiu para a escolha teórico-metodológica das análises deste trabalho.

atentamos mais às cores ou nuances, noutras nos detemos mais ao transcorrer do percurso ou aos movimentos. É preciso, como diz o poeta, optar em algum momento conforme seu capricho, ilusão e miopia. Para melhorar a forma de se observar a vista, escolhemos os óculos com os quais julgamos ver melhor a realidade. Assim, caro leitor, vamos agora, de mãos dadas, arrumar nossas malas, escolher roupas, sapatos e também os nossos óculos; contudo, buscaremos juntos não manter ilusões, por sabermos se tratar sempre de meias verdades, mas ainda assim nutrindo a esperança de conseguir ver um pouco melhor...

II. 1 Sobre histórias: os diferentes modos de se olhar as paisagens da janela...

[...] a história se fez pluralista e implicou uma transformação dos métodos que pusesse em relevo seu complexo jogo recíproco, feito de autonomia e de integração, e sua gestão reflexiva (metametodológica: reflexão em torno dos métodos, do seu estatuto, da sua função, da sua riqueza e variedade).

Franco Cambi (1999)

Como diz o ditado popular, “quem conta um conto aumenta um ponto”. Mesmo tratando-se de um ditado que fala dos contadores de histórias, a sabedoria popular descreve um grande debate existente no campo da história, sobre suas conceituações e sobre como se escreve a História (historiografia). Verifica-se neste ditado que por trás de toda história tem aquele que conta a história e, portanto, dá o seu matiz, o seu ponto para a mesma. Neste sentido, as histórias sobre a História têm sua configuração a partir dos historiadores. E são estes que dão forma material ao conjunto de informações, construindo relatos históricos que tratam da História, configurando várias histórias. Assim, é fundamental compreender suas conceituações e diferenciações. Segundo Le Goff (1924/1990):

A palavra “história” (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico [Keuck, 1934]. Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid, weid* “ver”. Daí o sânscrito *vettas* “testemunha” e o grego *histor* “testemunha” no sentido de “aquele que vê”. Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia que *histor* “aquele que vê” é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é “procurar saber”, “informar-se”.

Historie significa pois “procurar” (p. 13).

Le Goff (1984) fala ainda da evolução do significado da palavra história. O autor diz que esta passou a ter conotações diferentes nas línguas românicas, exprimindo três sentidos: 1) procura das ações pelos homens, esforçando-se por constituir uma ciência – a ciência histórica; 2) o objeto de procura: o que os homens realizaram, os acontecimentos e a narração destes; 3) narração – que no século XIX era a invenção de doutrinas que entendem a História dentro do saber: “historismo” ou “historicismo”, e, no século XX, a ideia de historicidade – relacionando a História a uma prática interpretativa de uma práxis social, como diz Michel de Certeau (*apud* LE GOFF, 1984, p. 158-159).

Para Funari e Silva (2008), o termo significa pesquisa e observação, sendo que a origem da palavra história não se restringia ao estudo do passado e era usada para qualquer pesquisa empírica. Estes autores descrevem que o estadista Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) denominou Heródoto de Halicarnasso (484-420 a. C.) o pai da história. Heródoto foi o primeiro a utilizar a palavra história com o sentido que posteriormente o termo passaria a ter. É interessante dizer que Heródoto fazia seus relatos historiográficos a partir da escuta de pessoas para depois relatar o que tinha ouvido em praças públicas; e a história e a historiografia foram se constituindo utilizando como primeiro método o testemunho. Depois, Heródoto escreveu sobre as causas da guerra entre gregos e persas na obra literária “As Histórias de Heródoto”, que foi reproduzida em várias cópias.

De acordo com Funari e Silva (2008), Tucídides (460- 455 a.C.) deu continuidade à nascente historiografia grega, mas trouxe outro traço que foi o rompimento com a escuta dos povos e a preocupação em relatar a História contemporânea de sua época. Também teve influência de Aristóteles (384-322 a.C.) que, mesmo não tendo escrito sobre História, afirma que esta é a responsável por se preocupar com o efêmero, com o acontecimento que não se pode repetir.

Segundo a definição clássica de um dos fundadores da Revista “*Annalles*”, Marc Bloch (1886-1944), “*a História é a ciência dos homens no tempo*” (BLOCH, 1941/1965, p. 29-30). De acordo com este pensamento, Eric Hobsbawm, historiador marxista contemporâneo, diz que a essência da história é: “*estudar as transformações complexas ao longo do tempo*” (HOBBSAWM, 1998, p. 54-55). E ainda existem vários tipos de produções históricas e várias historiografias.

Nesta tese, o conceito de História se refere às concepções teóricas, epistêmicas e filosóficas que designam a História da humanidade ou o conjunto de produção social, econômica, cultural dos homens, que por processos dialéticos (usando a visão marxista) constituem o desenvolvimento humano em termos filo e ontogenéticos. A História é de extrema complexidade, e o que se verifica ao estudá-la é que se tem acesso apenas a fragmentos da mesma, que podem ser apreendidos para tentar formar uma descrição coerente, mas que nunca abarcará seu todo. Assim sendo, para compreender a História é preciso entender as diferentes histórias e historiografias. As histórias, por sua vez, constituem-se em uma gama imensa de produções historiográficas que tratam de temas diversos, como: história das mulheres, da infância, história do movimento operário, história do movimento sindical, história da moda e história das artes, entre outras. E a historiografia, por seu lado, trata da escrita da História e das histórias, tendo também diferentes estruturas. Aqui, quando utilizo o termo historiografia, refiro-me ainda ao trabalho do historiador ou historiógrafo, indicando a parte da história que se dedica aos estudos sobre

as narrativas históricas e também aos recursos metodológicos que se usa para construção do texto histórico¹⁶.

Não é intuito deste trabalho adentrar no debate de vários autores contemporâneos sobre as diferenças entre *história filosófica versus teoria da História*. Estes termos serão abordados considerando-os como campos de conhecimento inter-relacionados: a *história filosófica* e a *teoria da História* se entrecruzam numa organização *dialética*, e estas separações, na minha compreensão, são fruto de uma apropriação cartesiana e estruturalista do modo de se compreender a História, da qual não compartilho. Isso significa compreender que o curso pelo qual se desenvolveu a Filosofia, e o campo das Ciências Humanas está intimamente relacionado ao que ocorreu no âmbito da história. Um exemplo é como a concepção positivista, em certo momento, adentrou significativamente as produções filosóficas, historiográficas e das Ciências Humanas, inclusive da Psicologia. A conceituação de História, assim como o trabalho do historiador, é deste modo, constituída na interface e na amálgama dos campos em relação; e fazer História, ou escrever histórias, também passa necessariamente por essa conjugação. Outro aspecto importante de se salientar é que todos estes campos nunca são estanques ou unívocos. E mesmo dentro de um conjunto de produções, como, por exemplo, a *história/historiografia tradicional*, existe várias teorias concorrentes. Neste sentido, tanto a Filosofia quanto a história, a Psicologia e as Ciências Humanas em geral se constituem de diferentes concepções epistêmicas, e, nestas concepções, em seu interior, há muitas configurações possíveis. Deste modo, existem aS FilosofiaS, aS históriaS e as PsicologiaS, e também aS *históriaS tradicionais*, aS *novaS históriaS* e assim por diante. Em outras palavras, reitero que não há apenas “um” modo de se compreender estes campos, mas múltiplos olhares sobre os mesmos.

A ideia de que a História deve ser olhada sob diferentes ângulos foi reafirmada por vários autores. Um exemplo é o que disse Engels (1888/1977) sobre as diferenças do que chamou de “*revolução filosófica*” na França, em comparação com a Alemanha. O autor nos leva a entender como um determinado movimento histórico, muitas vezes encarado como único e universal é, na verdade, diverso e ocorre de forma diferenciada por se tratar de tempos e espaços distintos. Segundo ele, a revolução filosófica, que em sua opinião teve início no século XVIII na França, e posteriormente, no século XIX na Alemanha. Em cada contexto, trouxe mudanças diferentes:

[...] os franceses em luta aberta contra toda a ciência oficial, contra a Igreja e não raro, mesmo contra o Estado [...] os alemães, ao contrário, eram professores em cujas mãos o Estado colocava a educação da juventude (ENGELS, 1888/1977, p. 81).

¹⁶ O termo histórico (no singular ou plural) é usado de acordo com as normas cultas da língua portuguesa, servindo de adjetivo a algumas palavras. Porém, em alguns momentos, este ocupa a função de mesclar ou associar os conceitos de História, histórias e historiografias, assim como servir de adjetivação para compreensão do conceito de “*historicidade*”, do qual trataremos mais à frente.

Ou seja, guardadas as devidas proporções, Engels relata que essas diferenciações estavam relacionadas ao desenvolvimento histórico de cada país, inclusive a partir do desenvolvimento das relações de poder. Se por um lado na França havia um embate específico com o saber clerical, na Alemanha, havia uma aliança do Estado com a Igreja.

Logo, a Filosofia e a história (e, por conseguinte, as histórias e a historiografia), a Psicologia e as Ciências Humanas em geral apresentam-se de diferentes modos, e essas diversas estruturações, de certa forma, acompanham o processo de desenvolvimento sócio-histórico-cultural, de acordo com o tempo e o espaço de sua configuração e também a partir das relações de poder. Contudo, mesmo se tratando das muitas formas de se olhar as paisagens da janela nos campos histórico e historiográfico, extrapolaria o objetivo deste estudo expor um desfile dessas diferentes formas sem maior aprofundamento das mesmas. Por isso optei por explanar sobre a existência de dois blocos de ideias antagônicas, representados pela *história tradicional* e pela *nova história*. Mesmo que existam muitas outras formas de se compreender, registrar e conceber a História, creio que estas duas correntes de pensamento, com suas múltiplas configurações, se apresentam nas principais produções historiográficas. A opção por estas, e não outras está relacionada à importância das mesmas na historiografia da Psicologia e do objeto de estudo desta tese. Como diz Ávila (2005), não tentarei exaurir a lista de concepções de História ou de historiografias existentes, pois “o campo da escrita histórica é a arena onde os diferentes debates partidários contemporâneos se enfrentam” (p. 203).

II.2 História (s) Tradicional (is)

A história pós-moderna o que faz é reconhecer que cada historiador constrói a interpretação do passado de acordo com seus métodos e princípios, o que é perfeitamente legítimo, sempre que não se pense que está encontrando verdades objetivas e que os métodos são de validade universal.

Josep Fontana (2004)

As ciências e a *história das ciências* durante muito tempo estiveram atreladas aos interesses e poderio econômico, especialmente da Igreja, algo sempre questionado, porém mais aprofundadamente a partir do Iluminismo (o chamado século das Luzes), no século XVIII. Mas por que luzes? Em 1783, Immanuel Kant (1724-1804), em artigo clássico, respondendo à pergunta “O que é o Iluminismo?” afirmou:

[...] o Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere*

aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1783/1990, p. 516).

O Iluminismo teve seu ápice na segunda metade do século XVI, mas, como diz Goodwin (2005), seus ideais permaneceram fortes ao longo dos séculos XIX e XX, exercendo o papel de questionar os saberes colocados pela Igreja como sendo a “verdade” em termos filosóficos e também históricos. René Descartes (1596-1650) foi um dos pensadores que mais contribuíram para a libertação dos saberes das mãos do pensamento religioso e, por isso, é considerado o fundador da Filosofia moderna¹⁷. O pensamento racionalista, cujas bases se fundaram no Iluminismo e que teve seu advento na modernidade, assim como o método cartesiano de verificar, analisar, sistematizar e separar os elementos, disciplinas e enumerar, influenciou a constituição das ciências a partir de então. “[Descartes] em seu *Discourse on Method* (1637/1960), ele explica como só aceitava como verdadeiro aquilo de que não se podia duvidar” (GOODWIN, 2005, p. 48).

Com estes pressupostos subjacentes, durante muito tempo reinou nos relatos históricos a descrição de acontecimentos, fatos e de personalidades que compuseram a História, sem uma preocupação crítica em discutir como estes personagens foram escolhidos ou mesmo qual era a contribuição efetiva destes para a História. Essa linha de pensamento ficou conhecida como *história tradicional*, e é fundamentalmente caracterizada por narrativas históricas daqueles que detêm o poder e têm como pressupostos essenciais: a cientificidade, a neutralidade e a linearidade descritiva dos fatos. O poder aqui referido dizia respeito inclusive a quem sabia escrever (o que, por exemplo, excluía as comunidades iletradas). O domínio econômico e político era que ditava o que se escreveria, como se escreveria e sobre quem se escreveria. Durante muito tempo quem teve o domínio da língua escrita teve também o controle do registro histórico, e, por isso, a história, como as Ciências Humanas em geral, estava ligada àquele grupo que detinha o poder, especialmente, a Igreja e as classes dominantes. A história contada era, em sua quase totalidade, sobre esse grupo com seus heróis e vilões.

A ideia de que todos deviam ser letrados foi uma produção da modernidade que buscou, ao mesmo tempo: romper com a tradição ideológica sobre a forma de manutenção

¹⁷ Aqui, em certos momentos, como dito anteriormente, a história da Filosofia será articulada à teoria da História (e historiografia), por se compreender que esses campos não se constituíram de maneira desconexa.

Quando for usado o termo “moderno” neste texto estará se considerando a divisão histórica mais tradicional, que identifica a modernidade como um período da história do Ocidente que os historiadores geralmente consideram a partir da substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista. Giddens (*apud* FERNANDES, 2004, p. 17) diz que a modernidade “*refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência*”. Ainda para este autor, a modernidade “*pode ser entendida como aproximadamente equivalente ao mundo industrializado, desde que se reconheça que o industrialismo não é a sua única dimensão institucional*” (p. 18).

do poder, possibilitando a democratização do ensino; e, por outro lado, ampliar o domínio ideológico, dando condições de letramento à população com intuito de manutenção da dominação político-econômica e social. Na Idade Média e princípio da Era Moderna, aprender a ler e escrever era algo privilegiado, destinado apenas aos filhos dos abastados, e tinha uma função de manutenção deste conhecimento nas mãos de poucos. Assim, na maioria dos países ocidentais (embora de formas diferentes), a Igreja fazia parte desse grupo privilegiado e o ensino e transmissão das ciências, das descobertas científicas e da História, durante longos anos, ficou a cargo da mesma. Neste sentido, a historiografia esteve, por séculos, alicerçada aos pressupostos clericais.

Martinho Lutero (1483-1546) foi um dos pensadores que contribuiu para a inversão do pensamento de que alfabetizar e popularizar a leitura (relacionada aos escritos bíblicos) era uma medida a ser realizada pela Igreja. Ainda que, na sua visão, a popularização dos ensinamentos sobre leitura e escrita tivesse como intuito ajudar na manutenção do poder da Igreja e não diluí-lo, ele foi um dos primeiros a incentivar a tradução dos textos bíblicos para outras línguas e impulsionou a criação de escolas que pudessem transmitir os conhecimentos da Igreja e das ciências para as crianças, de modo a educá-las no modo de vida cristão.

Esta hegemonia dos saberes nas mãos de uma ou outra classe (Igreja, nobreza, burguesia, classes dominantes) foi, aos poucos, contestada por grupos de filósofos, sociólogos e representantes das Ciências Sociais. Um dos debates neste contexto foi a discussão entre idealistas e materialistas. Como afirma Engels (1888/1977), o homem sempre se interessou pela questão da relação entre o pensamento e o ser, mas a Filosofia moderna tem nessa relação sua questão fundamental. E este tema só pôde ser tratado com seu devido cuidado “*depois que a sociedade europeia despertou do prolongado sono hibernar da Idade Média cristã*” (p. 89). Ele diz que após esse período os filósofos se dividiam em dois grupos antagônicos buscando responder à pergunta: “*o mundo foi criado por Deus, ou existe de toda a eternidade?*” (ENGELS, 1888/1977, p. 89). Alguns, ao respondê-la, falavam da supremacia do espírito em relação à natureza (idealistas), e outros viam a natureza como primordial (materialistas).

Gonçalves (2005) descreve que, na modernidade, um dos temas emergentes foi a afirmação dos constructos: indivíduo, trabalho, consumo, Direito e, principalmente, a compreensão política e a afirmação da realidade como objeto natural, independente do homem e passível de transformação. Em suas próprias palavras:

Havia a necessidade da afirmação do indivíduo como sujeito autônomo, que, dessa forma, poderia participar das novas relações sociais de produção. E havia a necessidade de afirmar a realidade como objeto natural, fonte necessária para o desenvolvimento das novas forças produtivas. A afirmação contraditória de sujeito e objeto implicou uma dicotomia epistemológica básica, entre subjetividade e objetividade (p. 88).

Se por um lado o advento da modernidade trouxe transformações sócio-históricas relevantes no modo de organização social e, com isso, novas formas de articulação das ideias e busca de um rompimento com a tutela da Igreja, por outro, inauguraram-se dicotomias que duram até a contemporaneidade. Uma dessas dicotomias é a contraposição entre idealistas e materialistas, que, posteriormente, é presente também na relação razão *versus* realidade (racionalismo *versus* empirismo) e no embate entre objetividade e subjetividade. Estes dualismos comparecem na história das ciências e constituem os alicerces da *história tradicional*. Em outras palavras, a *história tradicional* se ancora e é marcada pela existência destes antagonismos, compreendendo-os de forma estanque e não processual. Gonçalves (2005) fala que Kant foi o primeiro a tentar superar uma dessas dicotomias, a que se refere ao empirismo *versus* racionalismo, e que inaugurou um novo olhar no campo da estruturação das ciências em geral.

Em 1781, Kant escreveu “A crítica da Razão Pura” (1781/1996), e discutiu a confluência do racionalismo cartesiano e do empirismo inglês e defende as bases do conhecimento a partir da razão e da experimentação. Também Francis Bacon (1561-1626) preconizava a necessidade de se instituir um modo científico de explicação das relações entre homem e natureza, utilizando a razão e a experimentação como bases. Para ele, a ciência da natureza, devia se constituir na verdadeira ciência (abarcando todos os campos, incluso o das Ciências Humanas), a partir dos estudos da Física experimental. Apesar de haver um avanço em suas proposituras, Kant não discutiu a dicotomia sujeito e objeto: “isto já pode ser percebido quando ele coloca o objeto como exterior e, de certa forma, inacessível ao sujeito, em função dos limites da razão pura” (GONÇALVES, 2005, p. 89). Gonçalves analisa que ele contribuiu para inaugurar novas dicotomias por meio da discussão entre razão pura e razão prática: aparência *versus* essência, objeto científico *versus* metafísica; e também colocou o problema da necessidade de liberdade.

Engels (1888/1977) reflete que Bacon foi o pai do materialismo inglês (tipicamente empirista) e que ele defendia que toda a ciência deveria se basear na experiência a partir da aplicação do método racional de investigação. “A indução, a análise, a comparação, a observação, a experimentação são as condições fundamentais desse método racional” (p. 10) e que se constituiu na forma de se produzir ciência. Segundo Engels, o materialismo *baconiano* tem em Thomas Hobbes (1588-1679) uma sistematização que o torna misantropo e asceta, por dar ênfase ao mecanicismo explicando a realidade por meio das Ciências Físicas e Matemáticas.

As ideias de Bacon, Hobbes, Descartes e Kant compuseram os elementos essenciais do que se passou a considerar como a ciência moderna (GOODWIN, 2005). Hobbes e Bacon inauguraram um modo de pensamento materialista (neste caso empirista) de cunho mecanicista que teve grande impacto na constituição do pensamento científico

desde então. E foi a partir do século XIX, sob a luz destes pensamentos e antagonismos, no bojo da construção do pensamento ocidental, que se estruturaram as Ciências Humanas e sociais, como a história (*tradicional*) e a Psicologia. Considerando esta gênese, é compreensível que, diante dessas condições, estas ciências tenham assumido inicialmente vertentes racionalistas, experimentalistas, empiristas e mecanicistas.

É interessante notar que diante dessas muitas influências, algumas, inclusive, em grande parte distanciadas umas das outras, tenham-se constituído várias ciências para explicação da relação homem e sociedade. Ciências estas que se organizaram a partir da delimitação específica de seu objeto de investigação. Neste sentido, as Ciências Sociais determinaram o seu foco no estudo dos objetos da realidade e da sociedade; a História, na investigação dos registros e acontecimentos históricos dessa sociedade; e a Psicologia se originou com ênfase no olhar para os indivíduos dessa História e sociedade. E mesmo dentro de cada uma dessas ciências forjaram-se formas de pensamento também diversas e díspares, cuja explicação pode estar relacionada à fundamentação teórica, epistêmica e filosófica que embasa cada uma delas. No campo da ciência psicológica, por exemplo, se constituiu o Behaviorismo, com embasamento empirista, e ao mesmo tempo o Cognitivismo, de fundamentação racionalista¹⁸.

Foi nessa conjuntura que se estabeleceram as *histórias tradicionais*. Este conjunto de produções foi marcado fortemente por tais antagonismos e sectarizações; e é nítida, especialmente no século XIX, uma escrita histórica dessa natureza. Para Hobsbawm (1998):

[...] mesmo pelos padrões modestos das Ciências Humanas e sociais do século XIX, a história era, portanto, uma disciplina extremamente – poder-se-ia quase dizer deliberadamente – retrógrada. Suas contribuições ao entendimento da sociedade humana, passada e presente, eram insignificantes e ocasionais (p. 157).

Como afirma Ávila (2005): “as concepções sobre história têm sido tão numerosas quanto os homens que a escreveram” (p. 198). E vemos que mesmo dentro da *história tradicional* encontram-se movimentos diversos e diferentes enfoques. Estas diferentes formas de se registrar as paisagens no campo da historiografia tradicional estão relacionadas aos diversos objetos e metodologias de apreensão que elegeram para sua análise. Segundo Cambi (1999):

[...] o “fazer história” não está ligado a um processo único (do tipo narrativo-explicativo) capaz de enfrentar todo tipo de fenômeno histórico e ler sua estrutura e seu devenir, mas se realiza em torno de múltiplas metodologias, diferenciadas por objetos, por processos cognitivos, por instrumentos lógicos, de modo a fazer ressaltar o pluralismo das abordagens e sua especificidade (p. 21-33).

¹⁸ É importante dizer que essas foram as fundamentações iniciais do Behaviorismo e do Cognitivismo, e que, posteriormente, essas duas linhas de pensamento passaram por outras configurações em sua evolução.

Para se ter uma ideia de tal diversidade, apontamos algumas dessas tipologias da *história/historiografia tradicional*. Segundo Funari e Silva (2008), identificamos o “Estruturalismo”, caracterizado pela descrição sistemática de acontecimentos, fatos e personalidades, e também a “Escola Metódica”, que tem no estudo de documentos e rigor ao método sua principal característica. Antunes (2005), a partir da leitura de Schaff, fala que entre as correntes historiográficas modernas encontram-se: a *positivista*, a *presentista* e a *economicista*.

Schultz e Schultz (2002), dois historiadores estadunidenses da Psicologia¹⁹, destacam ainda as linhas de pensamento: personalista, naturalista e abordagem psicanalítica. Brožek²⁰ e Guerra (1996) discorrem sobre a análise dos grandes homens (personalista e biográfica), da psico-história (ou enfoque psicanalítico) e dos estudos bibliométricos.

Quanto ao *estruturalismo* e à *escola metódica*, discutidos por Funari e Silva (2008), podemos dizer que compõem, junto com o *positivismo histórico* identificado por Schaff (*apud* ANTUNES, 2005), um mesmo tipo de historiografia, fortemente marcado pelo pensamento positivista introduzido a partir do fim do século XIX. O *positivismo*, no âmbito das ciências, surgiu no fim do século XIX e início do século XX, no bojo do embate entre idealistas e materialistas; racionalistas e empiristas²¹, assim como da discussão do que era ou não considerado ciência.

O pensamento *positivista* teve sua expressão máxima com Auguste Comte (1798-1857), e podemos afirmar que esta tendência se constituiu como uma reação às explicações metafísicas sobre a realidade fundamentalmente ligadas ao poderio da Igreja na construção do que era ou não verdade. Em substituição às teorizações religiosas sobre o homem, as relações sociais, a discussão sobre a origem do universo, entre outras, entra em cena a ciência (preconizada por Francis Bacon), que, diferentemente da Igreja, baseava suas conjecturas não a partir de crenças ou verdades construídas pelos clérigos, mas em fatos.

¹⁹ A Dra Duane P. Schultz é professora adjunta de Psicologia na University of South Florida (EUA), casada com o Dr. Sydney Ellen Schultz, professor de Linguagem Clássica e Moderna na University of Louisville (Kentucky, EUA). O casal tem produzido obras no campo da História, inclusive um dos livros mais utilizados nas graduações de Psicologia no Brasil e também em concursos públicos da área, intitulado “História da Psicologia Moderna”, cuja primeira edição em português é de 1981. Essa obra teve várias reedições; a edição que tenho, por exemplo, é a 15ª, do ano de 2002, e a 9ª edição norte-americana é datada de 2009.

²⁰ Josep Brožek (1913-2004), nascido na República Tcheca, mudou-se para os Estados Unidos no início da Segunda Guerra Mundial e atuou como professor nesse país. É um dos pioneiros na pesquisa em História da Psicologia Moderna. Ele participou da criação da Divisão 26 da *American Psychological Association* (APA) que se dedica à história da Psicologia. Esteve várias vezes no Brasil e contribuiu com vários grupos de pesquisa dentro desse tema, tendo inclusive realizado publicações sobre a história da Psicologia no Brasil (Ver: MASSIMI; CAMPOS, 2004).

²¹ Para quem deseja conhecer as discussões mais aprofundadas acerca do racionalismo, empirismo; idealismo, materialismo, positivismo, entre outras concepções, indico como básicas as obras da coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda. (vários títulos, vários anos). E para uma visão conjuntural do tema: CHAUÍ, M. S. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994a. e CHAUÍ, M. S. **Introdução à história da Filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

Comte (1848/1978), ao falar da Sociologia, dizia que as Ciências Sociais deveriam embasar seus conceitos em fatos observáveis e comprováveis, a exemplo das ciências naturais (como apontaram Thomas Hobbes, Francis Bacon e René Descartes).

A compreensão *positivista* preconiza a ideia de que a história e todas as Ciências Humanas podem, assim como as Ciências Físicas e Matemáticas, ter objetos de estudo objetivos, a partir de exame dos fatos e da descrição de sua evolução e progresso. Comte defendia: “*o amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim*” como formas de elevação das Ciências Sociais, o que influenciou muito o desenvolvimento deste tipo de concepção no âmbito das ciências em geral, em meados do século XIX. Chauí (1994a) diz que é influência comtiana a escolha das palavras de nossa bandeira, “*ordem e progresso*”, e que a ideia de progresso e evolução que emergiu neste período foi se constituindo em um modo de pensamento hegemônico:

No século passado [século XIX], essa concepção levou à idéia de progresso, isto é, de que os seres humanos, as sociedades, as ciências, as artes e as técnicas melhoram com o passar do tempo, acumulam conhecimento e práticas, aperfeiçoando-se cada vez mais, de modo que o presente é melhor e superior, se comparado ao passado, e o futuro será melhor e superior, se comparado ao presente. Essa visão otimista também foi desenvolvida na França pelo filósofo Augusto Comte, que atribuía o progresso ao desenvolvimento das ciências positivas. Essas ciências permitiriam aos seres humanos “*saber para prever, prever para prover*”, de modo que o desenvolvimento social se faria por aumento do conhecimento científico e do controle científico da sociedade (CHAUÍ, 1994a, p. 59).

Portanto, o positivismo como modo de pensamento influenciou várias ciências, entre elas a história e a Psicologia, e também se constituiu numa corrente historiográfica. Alicerçada por estes pressupostos de que a única fonte da verdade são os fatos, os dados sensíveis, a *história tradicional* de cunho positivista construiu vários escritos sobre os grandes personagens, que, segundo a versão oficial, eram os protagonistas da História. Tanto o *estruturalismo*, que pregava a descrição sistemática dos acontecimentos, fatos e personalidades, quanto a *escola metódica*, que se fundamentava no estudo rigoroso de documentos escritos, fizeram parte deste tipo de configuração historiográfica. O que era considerado fato, presente nos relatos escritos, era tido como verdade, e a *história/historiografia tradicional* era então compreendida como a narrativa da história política, social, econômica, etc.²² Com o *positivismo*, instaurou-se a era de uma historiografia composta por inúmeros relatos dos “grandes feitos” desses denominados “heróis” e de acontecimentos que possibilitaram suas ações. Essa é uma das características principais da chamada *história tradicional*.

²² A história (ciência/disciplina) também se subdividiu em *história econômica*, *história política*, *história social*, entre outras. Essas segmentações serão questionadas pela *nova história* e, principalmente, pela *nova história cultural*, correntes de pensamento historiográfico que buscaram articular esses diferentes âmbitos de abrangência da história e historiografia.

Antunes (2005) nos conta que Leopoldo Von Ranke (1795-1886), um historiador alemão, foi um dos que mais representaram este tipo de pensamento. Ranke (*apud* ANTUNES, 2005, p. 110, *grifo nosso*) afirmava que o conhecimento histórico deveria ser a “retratação pura e fiel dos fatos, isentando-se de especulações e interpretações, pois estas guardam um caráter subjetivo”. A tarefa do historiador, sob esta perspectiva, era coletar e descrever os fatos como estes aparecessem nas provas documentais. Fortemente baseada na concepção materialista de cunho empirista, neste tipo de historiografia negava qualquer relação do sujeito (historiador) com o objeto (História), apontando como necessário um distanciamento entre estes para garantia da neutralidade científica. De acordo com Ávila (2005), Ranke dava muita ênfase aos documentos escritos e, por isto, pesquisou arquivos europeus, vasculhando decretos, correspondências, crônicas, etc. buscando relatar “as coisas como elas aconteceram” (p. 205), que era seu ideal e seus discípulos.

O *positivismo histórico* reduzia o conhecimento humano ao propor que este só poderia dizer do que é cognoscível, excetuando o “vir a ser” e a *dialética* imanente dos fatos e acontecimentos. Além disto, no pensamento *positivista*, o conhecimento só poderia ser construído a partir do objetivismo e da generalização, características que passaram, a partir de então, a ser designativas do que poderia ser chamado de “científico”. Veremos mais à frente que o *positivismo*, no campo da Psicologia, também se constituiu com este princípio. O próprio Comte levava essa ideia de forma tão radical que propôs que se realizasse um calendário positivista, em que os santos homenageados no anuário fossem os grandes pensadores da História. Como afirma Hobsbawm (1998), o *positivismo*, filho tardio do Iluminismo, deixou como contribuição para a história e historiografia:

[...] a introdução de conceitos, métodos e modelos das ciências naturais na investigação social, e a aplicação à história, conforme parecessem adequadas, das descobertas nas ciências naturais. Não foram realizações insignificantes, mas eram limitadas (p. 158).

Este autor afirma que a limitação está justamente na ideia de que era possível aplicar aos fenômenos sociais as mesmas formas de interpretação das ciências naturais. Para ele, as concepções de Comte eram especulativas, quando não metafísicas.

Para verificar a influência do *positivismo histórico* em nosso meio, basta lembrar que nos estudos de história de nossa infância, nas cartilhas ou livros didáticos que estudávamos eram descritos os “grandes feitos” ou acontecimentos, bem como os personagens que fizeram parte destes, e tínhamos que decorar os nomes de Pedro Álvares Cabral (1467-1520), Cristóvão Colombo (1451-1506), entre outros. Nessa mesma linha, era-nos ensinado sobre as Guerras Mundiais, Revolução Francesa (1789-1799), “Revolução” de 30 ou “Golpe” de 1930 e assim por diante. A História contada privilegiava aqueles descritos como seus protagonistas, e os movimentos históricos (revoluções, guerras, movimentos

sociais, etc.) que eram expostos de forma linear e progressiva como se fossem avanços, sem delineamento dos retrocessos, contramovimentos ou contradições. E, sobretudo, a história privilegiava uma visão ideológica de homem, sociedade e de História, condizente com o sistema capitalista. Isso ocorria não só na história, mas nas ciências em geral:

A cristalização dessa concepção de ciência expressa, na verdade, sua utilidade para o capitalismo consolidado. O pragmatismo do capitalismo pós-revoluções encontra na ciência positivista os elementos necessários para responder à maior parte de suas questões (GONÇALVES, 2005, p. 91).

O *positivismo histórico* foi a principal influência historiográfica da *história tradicional* durante muito tempo, até que, em meados do século XIX, apareceram críticas mais contundentes sobre este modo de se conceber a História e a historiografia. Entretanto, é preciso dizer que o positivismo histórico ainda tem adeptos, e é possível verificar na produção de conhecimento histórico traços relacionados a este modo de pensamento. O que ocorre, também, em outros campos do conhecimento.

Mesmo que este modo de pensamento tenha limitações, como dito antes, é importante salientar que um dos elementos interessantes deste tipo de pensamento não deve ser totalmente rechaçado, que é a importância de se buscar, no âmbito da História e da historiografia, um certo nível de objetividade possível e o cuidado com os dados documentais, embora não se atendo aos mesmos de forma neutra, rígida e não crítica. O que quero salientar é que mesmo tendo críticas ao modo positivista de se escrever história, é salutar compreender seus avanços e suas limitações. O destaque maior deve ser dado com certeza ao avanço que se constituiu no cuidado com a identificação e descrição de documentos para construção do conhecimento histórico. Quanto às suas limitações, como sopesa Antunes (2005), este modo de pensamento:

[...] considerando o conhecimento histórico como somatória dos dados obtidos e organizados em sucessão cronológica, perde-se a dimensão propriamente histórica dos fatos, identificando o processo histórico com os elementos que o sugerem ou o revelam. Ao tomar a interpretação como contaminação subjetiva, o positivismo de certa forma esvazia o significado da investigação histórica, pois elimina a possibilidade de apreensão da historicidade da realidade que se pretende conhecer (p.111).

Para Hobsbawm (1998), este tipo de historiografia tornava os historiadores verdadeiros servos dos ideólogos, e “*atualmente, esse tipo de lição da história, de experiência acumulada e coagulada, não é mais relevante*” (p. 38).

Assim como o *positivismo*, outra tipologia da historiografia moderna é o *presentismo* (GOODWIN, 2005). Essa outra linha de pensamento emergiu na história e historiografia do fim do século XIX e início do século XX. Ao contrário do positivismo, que alijava toda e qualquer forma de interpretação subjetiva dos acontecimentos históricos, o *presentismo*

defende que o conhecimento da história seja construído no presente, a partir de um olhar do historiador sobre o passado. Antunes (2005) afirma que Benedetto Croce (1866-1952), um pesquisador italiano, foi o teórico mais influente dessa tendência. Croce (*apud* ANTUNES, p. 112) defendia que, pela impossibilidade de se compreender objetivamente o passado, a história sempre “é o pensamento contemporâneo projetado no passado”.

Croce afirma a contemporaneidade da história, impregnando-a de um caráter subjetivo, atribuindo ao historiador, situado no presente, a dimensão básica da investigação histórica. Contrária, assim, frontalmente, a tese da neutralidade defendida pelo positivismo de Von Ranke (ANTUNES, 2005, p. 112).

Cardoso (1984) afiança que o *presentismo* é um herdeiro do idealismo alemão hegeliano. Isso por defender a pressuposição de que o historiador é influenciado pelo seu momento presente e que tudo que ele pode dizer sobre os acontecimentos é fruto de suas próprias interpretações subjetivas sobre o passado, que tem acesso por meio da investigação racional. Antunes (2005), citando Schaff, diz que o *presentismo* é a concepção que “considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado” (p. 111). Esta tendência influenciou e ainda influencia muitos relatos históricos e, mesmo que aponte um avanço no que tange a consideração dos aspectos subjetivos envolvidos no trabalho do historiógrafo, ao mesmo tempo incorre-se num risco por defender a leitura do passado sob a perspectiva do tempo presente.

Se por um lado, essa abordagem alerta para a possibilidade desse risco, por outro traz uma questão fundamental para a historiografia, quando aponta para o posicionamento do historiador ao interpretar os fatos do passado, impondo o reconhecimento da impossibilidade definitiva da neutralidade na pesquisa. Além disso, a crítica a essa abordagem alerta para os perigos do exagero na aceitação de elementos subjetivos na leitura histórica (ANTUNES, 2005, p. 112).

Essa perspectiva historiográfica, em nosso meio, apresentou-se muito mais pelo seu lado nefasto, pois é muito comum, por exemplo, em descrições da história do Brasil observar uma leitura contemporânea de acontecimentos que, na verdade, tinham outro contexto no passado. No campo da história da Psicologia, é comum verificar o uso do termo “experimental” da forma como o entendemos contemporaneamente. Essa leitura é equivocada, pois o termo passou por transformações ao longo do tempo e contém múltiplas interpretações. A Psicologia Experimental de Wundt, por exemplo, foi completamente diferente da Psicologia Experimental de Titchener ou do que é atualmente denominado de Análise Experimental do Comportamento. Também este termo indica algo completamente diferente quando se fala em Escola Experimental no Brasil dos anos 1930. Uma mesma palavra (experimental), que é usada como adjetivo na língua portuguesa e dentro do contexto da ciência psicológica brasileira assumiu um sentido técnico, passou, entretanto,

por múltiplos sentidos. É importante ressaltar que, dependendo do período a que se refere, “experimental” pode significar experimental de experimentação, relacionando-se à tendência empirista, ou ainda ao uso de conhecimento laboratorial, sendo uma técnica ou teoria, uma escola de pensamento, entre outros significados. Deste modo também podemos colocar outros termos, como, por exemplo: higienismo, eugenia e Psicologia Educacional e Escolar, como será abordado ainda neste texto.

Uma importante consideração a este respeito é compreender que o lado funesto do *presentismo* se articula à função ideológica de reducionismo epistemológico e descontextualização histórica e social, inclusive no campo da Psicologia. Em outros termos, devemos nos questionar sobre quais as intenções deste ocultamento de diferenciações de conceitos e teorizações tão relevantes dentro do nosso campo de conhecimento. E qual o interesse subjacente ao obscurecer, inclusive, dos conteúdos históricos no ensino de Psicologia.

De todo modo, ao compreender o *presentismo* e sua função ideológica, os historiadores podem, ao contrário de sua proposição, atentar para não incorrer em interpretações presentistas de eventos do passado, entendendo o risco deste tipo de pensamento. De novo Hobsbawm (1998) nos ajuda, dizendo: “*É evidente que o presente não é, nem pode ser, uma cópia-carbono do passado; tampouco tomá-lo como modelo em nenhum sentido operacional*” (p. 38). O inverso também é verdadeiro; o passado não pode e não deve ser compreendido do ponto de vista do olhar presente.

Outra influência nos estudos historiográficos é o *economicismo*. Segundo Antunes (2005) esta não é uma abordagem exclusiva da historiografia, como também não foi o *positivismo*. O *economicismo* é uma concepção teórica, epistêmica e filosófica que privilegia um olhar para as ciências, a partir das condições econômico-sociais do seu tempo, e pode ser entendido como:

[...] uma forma de degeneração do marxismo. Sua característica principal tem sido a de tratar o objeto de análise como sendo estrita e mecanicamente determinado pelas forças sociais de produção, privilegiando a estrutura e secundarizando ou desconsiderando os fatores superestruturais na determinação da realidade social (ANTUNES, 2005, p. 112).

Essa tendência teve origem numa visão puramente econômica, provavelmente herdeira do empirismo inglês e francês do século XVII. Fundamentalmente, trata-se de uma compreensão materialista e também mecanicista e reducionista da história. Este modo de pensamento dá ênfase aos fatores econômicos ou estruturais em detrimento de outros fatores, o que trouxe algumas limitações para a história e a historiografia. Ávila (2005) afirma que o *economicismo* se destacou por priorizar “o estudo do crescimento econômico de um povo, buscando demonstrar que a propriedade, a distribuição de riquezas e as condições

sociais de um povo são os fatores determinantes a serem estudados” (p. 8). Ele afirma que esta tendência teve como pioneiro Wilhelm George Friedrich Roscher (1817-1894), um economista e historiador alemão. Ávila destaca ainda o livro "Economic Interpretation of History" ("Interpretação Econômica da História", 1888) de Thorold Rogers (economista, político e historiador inglês) como um dos trabalhos que representa bem este modo de pensamento.

Para Hobsbawm (1998), a tendência *economicista* é uma leitura vulgar do marxismo que atingiu várias ciências. Ele chama de “marxismo vulgar” aquele que quer reduzir o pensamento do materialismo histórico dialético a uma simples análise *economicista* da realidade e da História. Afirma que compreender as bases econômico-sociais e políticas é parte importante da construção da história, mas isso numa visão historicista, que leve em consideração todos os elementos históricos de sua constituição.

Antunes (2005) assegura que na história da Psicologia, por exemplo, o destaque que se dá para a determinação de algumas correntes desta ciência como resposta à ascensão e consolidação do capitalismo caem nesta perspectiva de pensamento que privilegia o olhar *economicista*. A autora assevera que é inegável a contribuição do capitalismo para a constituição das ciências, especialmente da Psicologia no século XIX, contudo, alerta que é necessário um aprofundamento nessa análise. Ela reitera que, na ânsia de superar o *positivismo* e o *idealismo histórico*, o *economicismo* surgiu como uma falácia para o campo investigativo da historiografia. Essa afirmação de Antunes é corroborada quando se lê alguns estudos sobre a história da Psicologia no Brasil. Muitos autores, impregnados de uma visão *economicista*, atribuem pura e simplesmente a origem dos saberes psicológicos aos interesses econômicos e ao capitalismo em ascensão, no século XIX, desconsiderando sua gênese anterior, assim como as múltiplas determinações da emergência deste conhecimento.

Outro campo da historiografia *tradicional* se apresenta nas versões historiográficas: *personalista* ou *naturalista*, descritas por Schultz e Schultz (2002) e Goodwin (2005). Estes historiadores da Psicologia dizem que os dados da História podem ser descritos de um modo geral por meio destes dois modelos. A *história personalista*, que envolve o estudo das realizações ou contribuições de certos indivíduos, e a concepção *naturalista*, que pesquisa a História baseada no contexto em que os fatos se desenvolvem, ou *Zeitgeist*. O *Zeitgeist* designa o “espírito” ou clima intelectual de uma época, e é também denominado de “espírito do tempo”; sua principal asserção é a de que “a época faz a pessoa” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 27). A *história naturalista*, focada no *Zeitgeist*, propõe a investigação das condições que pertencem a um momento específico da História e que determinam o pensamento daqueles que vivem naquele contexto. Para os autores, o *Zeitgeist* é:

[...] o espírito ou clima intelectual de uma época. A aceitação e aplicação de uma descoberta pode ser limitada pelo padrão dominante de pensamento de uma cultura, de uma região ou de uma época, mas uma idéia demasiado nova para ser aceita num período pode sê-lo prontamente uma geração ou um século depois. A mudança lenta parece ser a regra do progresso científico (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 27).

Verifica-se que a compreensão de que há um “espírito do tempo” ou “do lugar” (*Ortsgeist*), que determina as pessoas, manifesta uma concepção de sujeito passivo da História e uma compreensão de cultura e mundo como externos ao próprio homem. Schultz e Schultz (2002) afirmam ainda que os dados históricos “*podem ser afetados*” pelos participantes, denotando com esta assertiva que o homem pode interferir na História ou afetar o curso da mesma, o que pressupõe uma compreensão teleológica fundamentada na ideia da separação entre os constructos homem e sociedade. De um modo geral, este tipo de pensamento historiográfico fundamenta-se na cisão sujeito *versus* objeto, que, como ver-se-á, será muito criticada pelos teóricos marxistas.

Conforme Brožek e Guerra (1996), o conceito de *Zeitgeist* foi definido por Goethe como um: “[...] conjunto de opiniões que dominam um momento específico da história e que, sem nosso saber, ou inconscientemente, formam o pensamento de todos os que vivem em seu contexto” (p. 17). Nota-se nessa afirmação, no trecho “*sem nosso saber*”, a ideia antes referida da pessoa como levada “*inconscientemente*” ao sabor dos acontecimentos, algo que demonstra a compreensão de sujeito passivo na e da História.

Brožek e Guerra (1996) esclarecem que é preciso compreender que sempre há determinantes que expliquem os eventos, e estes podem ser imediatos ou remotos, internos ou externos. Estes determinantes podem estar relacionados ao *Zeitgeist*, “espírito do tempo”, ou ao *Ortsgeist* (o “espírito do lugar”). Nessa visão, a definição espaço temporal é a base ou o foco da análise historiográfica; alguns estudos se identificam pelo direcionamento temporal, enquanto outros usam a orientação geográfica. Neste pensamento está a dicotomização entre interno e externo, cujo pensamento materialista histórico dialético busca romper.

O que Schultz e Schultz (2002) e Goodwin (2005) denominam de *abordagem personalista* foi referido por Brožek e Guerra (1996) como a “*análise dos grandes homens*”, e também como *enfoque personalista* ou *biográfico*. Le Goff (1924/1990) afirma que a perspectiva *personalista*: “*Remonta os gregos, que atribuíam as suas mais antigas epopéias e as suas primeiras leis a indivíduos hipotéticos*” (p. 27). Para o autor, essa tendência renovou-se no Renascimento.

Aqui, faz-se necessária uma distinção quanto às *histórias de vida*, muitas vezes identificadas como *abordagem biográfica*. De fato, ao investigar *histórias de vida*, isso pode ser identificado como pertencente ao conjunto de produções historiográficas denominadas

biográficas. Porém, é importante dizer que a abordagem *personalista*, aqui referida, no interior da *história tradicional*, distingue-se, consideravelmente, do que vieram a se constituir os relatos biográficos a partir da *nova história*. Enquanto o pensamento *personalista* e *biográfico* da *história tradicional* privilegiava a exaltação de grandes personalidades, geralmente aquelas identificadas entre os membros da classe dominante, as *histórias de vida* que vieram com o advento da *nova história* privilegiavam outro enfoque: o olhar para o particular, para as minorias esquecidas da História. Por isto, é necessário compreender o *método biográfico* de modo amplo, abarcando em seu interior diferentes modos de concepção, inclusive opostas, como as visões *tradicional* e da *nova história*.

Outra linha de pensamento historiográfica descrita por Brožek e Guerra (1996), que pode ser articulada à *história tradicional*, são as pesquisas que primam pela quantificação, os chamados *estudos bibliométricos*. Essas investigações buscam identificar o numerário de produções sobre determinada temática, tais como: número de citações, de ideias, de autores, de traduções ou de um movimento em específico. No Brasil, comumente se publicam *estudos bibliométricos* para falar do “estado da arte” ou do “levantamento de produção bibliográfica” de algum tipo de conhecimento. São aqueles estudos que primam por desfilar numericamente e estatisticamente a quantidade de produção sobre determinada temática ou mesmo se utilizam da quantificação de termos, conceitos ou temas dentro de um mesmo trabalho, periódico ou obra.

Existe ainda a chamada *historiografia psicanalítica*, ou *psico-história* (também designada de *micro-história* ou perspectiva *internalista*). Para Brožek e Guerra (1996), essa abordagem compõe-se do estudo do comportamento dos homens ou grupos de homens em específico e neste caso pretende-se investigar as motivações inconscientes dos atores do drama histórico:

[...] inspirando-se em algumas tentativas de análises de material histórico elaboradas por Freud – mais propriamente como ensaios literários do que como indagações científicas (é o caso dos estudos sobre Leonardo da Vinci e Moisés e o Monoteísmo, em: Freud, 1969a, b) –, propõe-se a explicar os fenômenos históricos em termos de categorias mentais universais, subordinando então a História à Psicologia ou à Psicanálise (BROŽEK; GUERRA, 1996, p. 37).

Cambi (1999) esclarece que este tipo de história utilizou-se dos conceitos freudianos de inconsciente, repressão e conflitos do eu, focalizando sua atenção para a família. Para o autor, as investigações de Erikson sobre Lutero, ou de De Mause sobre história da infância, e ainda de Loewenburg sobre o nazismo são exemplos deste tipo de pesquisa histórica²³.

Atualmente, critica-se este enfoque por tentar subordinar a História às categorias universais subordinadas à Psicologia ou à Psicanálise, empobrecendo as análises históricas. Falando da *história psicologizante*, que muito se assemelha à *psico-história*, Fontes (2008) afirma que é um modo parcial de se compreender a relação Psicologia e História. Para ela, a *história psicologizante* procurava:

[...] um padrão “humano” para o processo histórico, acabou por considerar instituições sociais como entidades (enteléquias) dotadas de vontade, consciência e rumo próprio, independentemente dos indivíduos reais, dos grupos e das classes sociais que constituíam a sociedade e moldavam os indivíduos. Propunha, assim, por exemplo, “nações” psicologizadas, dotadas de vontade e de “caráter”; Estados vistos como realização de uma razão universal e dotados de pura consciência, etc. (p. 25).

A autora analisa que tanto o *enfoque psicologizante* como a historicização absoluta dos sujeitos são complicados e apresentam dificuldades que precisam ser superadas com abordagens de maior correlação. Aqui é preciso realizar outra distinção entre *psico-história* e *Psicologia histórica*. A *Psicologia histórica* tem como representantes, por exemplo, Ignace Meyerson (1888-1983) e Jean-Pierre Vernant (1914-2007). Meyerson foi um teórico polonês que produziu várias obras a partir de sua atividade na Escola Prática de Estudos Avançados/Escola para Estudos Avançados em Ciências Sociais (EHESS). Vernant, pesquisador francês, também atuou na EHESS; ambos, durante a Segunda Guerra Mundial, integraram grupos da Resistência Francesa. O doutor em História pela USP, Alfredo Julien (2009), apresenta a contribuição destes dois autores para a configuração da chamada *Psicologia histórica*.

Esta contribuição, que não se transformou em uma tendência ou corrente historiográfica, refere-se a um modo de compreender a Psicologia, a história e as Ciências Humanas, em geral de maneira indissociada. Segundo Julien (2009), tanto Meyerson quanto Vernant tem um novo olhar para o campo das ciências, propondo a Psicologia Histórica, que tem como principal característica a análise da constituição do humano, da sociedade e da História de modo inseparável. Trata-se de uma perspectiva que rompe com as separações

²³ Erik Homburger Erikson (1902-1994), teórico da Psicologia, publicou obras sobre Lutero, Gandhi (1869-1948) e Hitler (1889-1945), aliando Psicanálise e História. Lloy de Mause (1931) é diretor de um Instituto de Psico-História em Nova York, editor do “The Journal of Psychohistory” e presidente da International Psychohistorical Association (EUA). Esta instituição tem várias produções na perspectiva da psico-história. O historiador Peter Loewenberg (1933-), nascido na Alemanha nazista, é atualmente professor na University of California (UCLA, Los Angeles, EUA) e tem produzido trabalhos na interface História e Psicanálise.

entre estes campos considerados estanques e díspares e pressupõe que os homens devem ser analisados na forma como agiram, experimentaram e construíram sua vida, levando-se em consideração todas as suas dimensões:

Nessa perspectiva, o espírito do homem encontrar-se-ia nas suas obras. Suas formas de imaginação, mentalidades e funções psicológicas deveriam ser buscadas naquilo que foi produzido em seus atos culturais. Para Vernant, não existiriam, assim, entidades ou práticas sociais que não remetesse para formas determinadas de pensamento e vice-versa. Elas eram interdependentes. O pensamento, a vida social, política e econômica existiriam em relação de correspondência (JULIEN, 2009, p. 19).

A *Psicologia histórica*, diferentemente da *psico-história*, é uma abordagem com foco cultural. Para Waeny (2003), mesmo com imprecisões conceituais, alguns teóricos acreditam que a *Psicologia histórica* pode ser entendida como uma síntese destes campos de conhecimento (História, Psicologia, Ciências Sociais) ou a “*unificação da ciência a partir da definição de uma metodologia integradora fundada sobre a história*” (GEMELLI *apud* WAENY, 2003, p. 36). Para essa autora, a *Psicologia histórica* esteve presente nas obras de Meyerson, Henri Berr (1863-1954) e Lucien Paul Victor Febvre (1878-1956). Berr foi um filósofo francês, considerado por muitos um predecessor do que veio a se constituir depois sob o nome de *nova história*. Febvre foi um pesquisador francês, um dos fundadores da Revista “*Annales*” que, como veremos adiante foi a principal responsável pela disseminação dos pressupostos de uma *nova história*.

Em síntese, a *Psicologia histórica* é completamente diferente da *psico-história* por ter como foco uma análise cultural, e não individualista e internalista. Mesmo que não tenha utilizado o termo *Psicologia histórica*, mas sim *Psicologia histórico-cultural*, podemos vislumbrar em Vigotski (1896-1934), psicólogo russo, proposições parecidas à dos franceses. Em pelo menos dois textos, “O significado histórico da crise da Psicologia” (1927/1991) e “Psicologia concreta do homem” (1929/2000), o autor discorre sobre os pressupostos de uma *Psicologia histórico-cultural* ancorada nos pressupostos marxistas.

De todo modo, é importante dizer que tanto a Psicologia Histórica quanto a histórico-cultural diferem-se das *psico-histórias* de enfoque psicanalítico. Essas formulações se assemelham às proposições no campo historiográfico identificadas também como *abordagem multifatorial* ou ainda *nova história cultural*. Essas modalidades, distintas da *história tradicional*, estão no âmbito das *novas histórias*, como será descrito a seguir.

II.3 Nova(s) história(s): o movimento dos *Annales*

Perguntas de um operário que lê

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
[...] No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
foram os seus pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu?
[...] O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
[...] Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias
Quantas perguntas

Bertolt Brecht (1982)

O poema de Brecht (1898-1956) é inspirador para se pensar na grande modificação que alguns teóricos realizaram no campo da historiografia e cujas influências se fizeram sentir nas Ciências Humanas em geral. Como crítica ao *positivismo*, e também a todas as teorizações e concepções *naturalísticas*, estanques e rígidas das ciências em geral, e como forma de contestação do modo hegemônico de se conceber a produção do conhecimento, especialmente o relacionado aos interesses ideológicos e político-econômicos, surgiram, a partir de meados do século XIX, novas proposições. Estas novas teorias, assim como questiona o poeta, buscaram compreender, para além do pensamento hegemônico, quais eram as histórias encobertas pelo pensamento *tradicional*.

Na historiografia, podemos reunir neste grupo o pensamento marxista sobre História, os pesquisadores que se organizaram em torno da Revista “*Annales*” na França e os ingleses que contribuem para a Revista “*Past and Present*”²⁴, entre os principais. Mas o rompimento com as teorias *tradicionais* tem suas origens bem antes disso, como nos diz Fontana (2004)²⁵. Este autor relata que, no campo historiográfico, em 1833 foi publicado um estudo que tentava romper com a visão da *história tradicional* de autoria de John Wade intitulado “History of the middle and working classes”. Para ele, esta foi uma publicação precursora da história dos trabalhadores. Como aponta o autor, era uma primeira grande exposição de um novo modo de se escrever História, uma “*história a partir dos de baixo*” (p. 440). Iniciaram-se, então, vários questionamentos sobre as correntes *tradicionais* no campo

²⁴ A Revista “*Past and Present*” foi fundada em 1952 na Universidade de Oxford (Inglaterra) e é publicada trimestralmente. O periódico tem como principais autores os denominados “*marxistas britânicos*”, entre eles, os que mais se destacaram foram Edward Palmer Thompson (1924-1993) e Eric Hobsbawm.

²⁵ Os livros de Fontana (2004) e Funari e Silva (2008) são obras interessantes para conhecer a história da História.

das ciências, bem como críticas ao racionalismo, empirismo, cartesianismo, kantismo e também ao *positivismo histórico*.

O que ficou depois conhecido como “nova história” surgiu tendo como preocupação inicial dar voz às mulheres, aos camponeses, à história do oriente (para romper com o eurocentrismo e ocidentalismo na história) e às minorias. De um modo geral, surgiram com o objetivo de dar visibilidade aos vários excluídos da História (FONTANA, 2004). Pode-se afirmar que o palco para essas transformações foram as mudanças ocorridas a partir de meados do século XIX. Neste período, contraditoriamente ganharam força as críticas ao *positivismo* nas ciências e, ao mesmo tempo, ocorreu uma consolidação deste modo de pensar, por parte de um grupo de pesquisadores (GONÇALVES, 2005).

Uma visão mais dinâmica e contextual da História possibilitou uma reflexão sobre como esta vinha sendo contada; e muitos autores, inspirados por este novo modo de se pensar os processos históricos, começaram a questionar a *velha história/historiografia* e a produzir novas proposições neste campo, buscando novas conceituações. Logo surgiu a partir das décadas de 10 e 20 (século XX) na França, um grupo realmente interessado em mudar este quadro que ficou conhecido como “Escola dos *Annales*”.

Nilo Odália nos conta na Apresentação para edição brasileira do livro “Escola dos *Annales* – 1929-1989: a Revolução Francesa da historiografia”, de Peter Burke (1997), que a *história tradicional* começou a ser fortemente questionada pela insatisfação de jovens como Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) nas primeiras décadas do século XX, que viam nos moldes *tradicionais* um empobrecimento das análises históricas que pouco aprofundava a “*frivolidade dos eventos*”. Em suas palavras:

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. Fazer uma nova história, expressão usada por Febvre, era, portanto menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo em sua plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas. Abre-se, em conseqüência, o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem (ODÁLIA, 1997, p. 7, *grifo nosso*).

No prefácio deste livro, o próprio Burke explica a intenção da sua obra, esclarecendo que no século XX se originou na França “*la nouvelle histoire*”, que foi produto de um grupo de historiadores que juntos fundaram uma revista intitulada “*Annales*”, em 1929²⁶. A Revista iniciou-se em Estrasburgo, com o título “*Annales d’Histoire Économique et*

²⁶ Como esclarece Burke (1997, p. 11), a revista teve quatro títulos. Em 1994, recebeu o título atual de “*Annales: Histoire, Sciences Sociales*”, e o exemplar: Ano 64, n. 4, julho-agosto-2009 traz temas que se referem à cultura e à escrita na África.

Sociale”, e depois migrou para Paris (1933). O periódico se distinguia por se contrapor ao que, até então, era conhecido como *história tradicional, estruturalista* ou *metódica*. Embora esse grupo de historiadores da Revista seja identificado como “Escola dos *Annales*”, para justificar o conjunto de produções em comum destes, Burke (1997) nos relata que alguns de seus membros negam a existência de uma “escola”, e ele diz que prefere usar a terminologia “*movimento dos Annales*” (p.12), pois, na sua compreensão, o termo movimento corresponde melhor ao que se constituiu.

Os principais historiadores e pioneiros dos *Annales* foram: Lucien Febvre (1878-1956), Marc Bloch (1886-1944). Além destes, podemos citar: Fernand Braudel (1902-1985), Georges Duby (1919-1996), Jacques Le Goff (1924-), Emmanuel Le Roy Ladurie (1929-). Entre aqueles mais particularmente comprometidos com a visão marxista, estão: Ernest Labrousse (1895-1988), Pierre Vilar (1906-2003), Maurice Agulhon (1926-), Michel Vovelle (1933-). Alguns autores, mesmo não pertencendo originalmente ao grupo podem ser identificados como relacionados às inovações dos *Annales*, como: Roland Mousnier (1907-1993), Michel Foucault (1926-1984) e, mais recentemente, Krzysztof Pomian (1934-), Roger Chartier (1945-) e Jacques Revel (1942-).

Para Burke, o “*movimento dos Annales*” pode ser considerado a “*Revolução Francesa da historiografia*” (p. 17). Segundo sua descrição, a Revista tinha como principais objetivos: 1) a substituição tradicional da narrativa dos acontecimentos por uma história-problema; 2) a história de todas as atividades humanas, e não apenas a história política; 3) a interface de outras disciplinas, como Geografia, Sociologia, Psicologia, etc. (BURKE, 1997, p.12). Esta “*Revolução Francesa da historiografia*”, como se verá, irá influenciar consideravelmente outras nações no campo historiográfico.

Funari e Silva (2008) distinguem três gerações nos *Annales*: a primeira geração (de 1929 a 1945), que teve como principais representantes Febvre e Bloch; a segunda (de 1945 a 1968), com Braudel como referência; e a terceira geração (1968- em diante), que tem os nomes de Le Goff, Peter Burke (1937-), Phillippe Ariès (1914-1984) e Roger Chartier. Para Funari e Silva, apenas a última geração pode ser identificada como representante da *nova história*. Estes autores defendem que o uso desta nomenclatura se aplica aos trabalhos produzidos a partir de 1968:

[...] ainda que também tenha sido utilizada para se referir à história da Escola dos *Annales* em sua totalidade, a expressão “História Nova” designa a história pretendida pelos historiadores da terceira geração do grupo (FUNARI; SILVA, 2008, p. 69).

A primeira geração foi marcada por uma crítica à *história tradicional* e uma “*volta aos homens*” e às situações cotidianas como recursos para o historiador. A segunda geração, com Braudel, trouxe a discussão sobre espaço-tempo, introduzindo a relação entre

história e Geografia. A terceira geração foi marcada por influências da “história das mentalidades” e da “história social e cultural”, a partir de um retorno aos fundamentos iniciais dos *Annales*, defendendo uma história por problemas e pelas minorias (história das mulheres, da vida privada, do cotidiano, etc.). Um importante destaque da terceira geração foi segundo Le Goff (*apud* FUNARI; SILVA, 2008), a volta “do acontecimento, da narrativa, da biografia, da história política” (p. 74), entre outros. Massimi, Campos e Brožek (1996), historiadores da Psicologia, dizem que a revolução introduzida pelos *Annales* trouxe para o interesse do historiador temas antes entendidos como inferiores, tais como: as atitudes humanas frente à vida, a morte, as crenças, as relações familiares e outros.

Chartier, autor contemporâneo, que trabalha na perspectiva dos *Annales*, reconhecido como representante da *nova história cultural*, ao analisar a transformação que ocorreu na história e historiografia a partir da Revista diz que foi possível “constituir novos territórios do historiador pela anexação de territórios alheios” (CHARTIER *apud* MASSIMI; CAMPOS; BROŽEK, 1996, p. 174). Houve neste sentido uma abertura dos estudos históricos para a interdisciplinaridade. Uma das marcas da *nova história* foi introduzir a ideia de que as fronteiras entre as ciências ou campos de conhecimento devem ser repensadas e que a inter-relação entre estes é bem-vinda para uma análise mais rica das realidades (como na *Psicologia histórica* e na *Psicologia histórico-cultural*, conforme dito antes). Vale ressaltar que, desde o início, o movimento dos *Annales* tinha um caráter abrangente de envolver várias áreas de conhecimento, com a defesa de realizar uma historiografia social.

Hobsbawm (1998) fala das transformações que ocorreram cuja inspiração inicial foi a constituição dos *Annales* “[...] De certo modo, a abordagem tradicional foi virada de cabeça para baixo” (p. 75). Este autor rejeita o termo “nova” história, ou mesmo história “social” ou “cultural” e qualquer outra adjetivação da história. Para Hobsbawm, na melhor tradição histórico-materialista, história é história e ponto. No artigo intitulado “A história britânica e os *Annales*: um comentário”, Hobsbawm (1998) analisa as semelhanças entre o tipo de historiografia proposto pelos *Annales* e os historiadores marxistas. Para ele não é uma relação direta, mas sem dúvida, em alguns casos, combateram do mesmo lado. Neste ensaio o autor faz uma discussão de como os historiadores da Revista francesa influenciaram a historiografia inglesa e de outros países. Como marxista, Hobsbawm tem interesse em discorrer sobre a errônea junção contemporânea de que alguns mal avisados fazem ao dizer que os *Annales* tinham um caráter marxista. Ele aponta que existem semelhanças entre algumas proposições dos historiadores da Revista francesa e os historiadores marxistas, no entanto, é algo nem sempre tão direto. Hobsbawm esclarece que a criação da Revista “*Past and Present*” teve sérias influências dos *Annales* e defende que o grupo foi precursor de um novo modo de construir história, em suas palavras:

[...] estávamos [a revista *Past and Present*] tentando um tipo diferente de exercício, e, no entanto, respeitávamos muitíssimo e desejávamos demonstrar nosso respeito para com esse grande predecessor [*Annales*] naquilo que vocês poderiam chamar de “história de oposição”, história *anti-establishment*. É claro que, no momento em que fomos fundados, não eram mais *anti-establishment*, haviam vencido. Mas isso é uma outra história (1998, p. 195).

No Brasil, a influência do movimento dos *Annales* se fez sentir nos historiadores críticos, alguns dos quais marxistas e, de um modo geral, teve como principal objetivo romper com os velhos moldes da escrita histórica *tradicional*. Como diz Hobsbawm, a ligação entre a forma dos *Annales* de produção da história e historiografia e o pensamento marxista em alguns países foi bem mais estreita.

Em nosso solo, muitos historiadores conjugaram os pressupostos dos *Annales* com a teoria marxista da História. O trabalho de De Decca (1984) é uma dessas referências, que pode ser identificado como representante de uma *nova história* no Brasil. De Decca afirma que, a partir de 1964, iniciou-se uma reorganização dos discursos acadêmicos no Brasil, que anteriormente explicavam as questões sociais como se tivessem origens semelhantes e se referenciassem do mesmo modo a todos os agentes sociais. Ele chama a atenção para os personagens sob os quais se focava a *história tradicional* e as ciências em geral, que eram tratados de modo homogeneizante e acrítico. Destaca ainda que, a mudança nas produções acadêmicas brasileiras só foi possível quando se pôde abrir um campo próprio de perspectivas, notadamente “*após as experiências traumáticas vividas por parte da intelectualidade a partir de [19]68, essa produção pôde abrir seu próprio campo de perspectivas*” (DE DECCA, 1984, p.33).

Este pesquisador assegura que no Brasil, a partir dos anos 1960, o discurso acadêmico se debruçou sob si mesmo e se auto avaliou criticamente, originando novos olhares. Neste contexto, possibilitou-se que a história pudesse, afinal, abrir os olhos para sua produção. Pode-se dizer que o próprio trabalho de tese de De Decca, que, posteriormente, foi organizado na obra “O silêncio dos vencidos” (1984), foi um marco dessa transformação. Um dos méritos do trabalho foi chamar a atenção para aqueles que comumente, na História, sempre foram silenciados. Ao analisar os anos 1930 não como uma “Revolução de 30”, mas como um “Golpe de 30”, e dar visibilidade aos movimentos sociais ditos “marginais” no Brasil daquela época, o livro de De Decca pode ser considerado uma das referências de instauração de uma nova historiografia brasileira. Seu trabalho, e de tantos outros aqui não referenciados contribuiu para inaugurar entre nós uma nova forma de olhar para a realidade do país e contar sua história.

De Decca questiona, a partir dos objetivos do seu estudo, a existência de apenas um modo de se contar a História que, de acordo com sua análise, representa uma tentativa

de encobertar e obscurecer a luta de classes, as posições divergentes e contraditórias. Para ele, este tipo de historiografia tem a função ideológica de ocultar a História, que sempre é múltipla e polimórfica. Ao fazer várias reflexões neste sentido, o autor problematiza o papel da e na História, do historiador e a função ideológica de produção do saber. Chauí, no prefácio dessa obra, diz que:

De Decca opera uma dupla reflexão onde a figura do historiador e a de seu objeto são simultaneamente produzidos, de sorte a manter a diferença entre sujeito e objeto sem mergulhá-los nos velhos mecanismos do conhecimento representativo (CHAUÍ, 1984, p. 12).

Outro aspecto trazido pelas discussões da *nova história* foi o rompimento com as dicotomias objetivo *versus* subjetivo; pesquisador-pesquisado, trazendo a necessidade da dimensão da inter-relação entre estes âmbitos. Pode-se dizer que este novo modo de compreender a História propôs novos problemas e mudou a noção de acontecimento, que passou a ser não mais considerado como um fato (dado, localizado), mas sim como um processo, oriundo de uma rede de acontecimentos, inclusive com campos distintos de determinação.

É claro que muitas foram as referências que puderam contribuir para a construção de uma *nova história* também no Brasil, e verifica-se isso facilmente percorrendo a lista de títulos das estantes de livros dessa temática. Entre estes, encontrei estudos que tratam da história da infância no Brasil, história do movimento operário, do sindicalismo, história das mulheres no Brasil e tantos outros. Estas referências, de um modo geral, trazem a marca dessa *nova história*, questionando os fatos e acontecimentos como “dados” e compreendendo-os sob uma nova perspectiva. Le Goff (1924/1990) fala das consequências da mudança quanto ao acontecimento e ao fato histórico:

[...] a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro:

[...] ampliou-se a área dos documentos, que a história tradicional reduzia aos textos e aos produtos da arqueologia, de uma arqueologia muitas vezes separada da história. Hoje os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto. Constituem-se arquivos orais, são coletados etnotextos. Enfim, o próprio processo de arquivar os documentos foi revolucionado pelo computador (p. 6).

Toda essa transformação epistêmica trouxe mudanças nas formas estruturais do fazer historiográfico. Foram constituídas novas fontes e metodologias. Como reitera Chartier (1991), os novos objetos de enfoque da história oferecem novas formas de tratamento por parte dos pesquisadores. Com isso, outros modos de análise e de interpretação foram se construindo:

Sobre esses objetos novos (ou reencontrados), podiam ser postos à prova modos de tratamento inéditos, tomados de empréstimo às disciplinas vizinhas: tais como as técnicas de análise linguística e semântica, os instrumentos estatísticos da sociologia ou certos modelos da antropologia (CHARTIER, 1991, p. 174).

Chartier pondera, ainda, que muita coisa mudou desde a primeira geração dos *Annales* (dos anos 30 do século XX) para os anos 1980, quando iniciou-se uma série de questionamentos na chamada “crise” das Ciências Sociais. Porém, na melhor tradição da Revista francesa, o autor propôs as bases do que atualmente denomina-se *nova história cultural*, que tem como perspectiva o modo de pensamento *multifatorial* e o criticismo característico dos *Annales*. Esta corrente historiográfica, segundo Peter Burke no livro “O que é história cultural” (2005), passou por diferentes períodos desde sua ascensão e foi caracterizada pela ênfase na cultura, entendida como estudo que envolve as questões econômicas, políticas e sociais de um determinado povo. Trouxe também o retorno à narrativa, de modo *crítico*, e a concepção de que é preciso uma inter-relação entre os aspectos objetivos e subjetivos. Pode-se dizer que os estudos dessa tipologia têm características *pluralistas* e multidisciplinares. Brožek e Guerra (1996) denominam esta modalidade de “*visão multifatorial*” que, segundo os autores, utilizou-se de uma metodologia pluralista, que busca uma variedade de estratégias para identificar na História atores e contexto como igualmente relevantes. Esta abordagem sintética se fortaleceu a partir dos anos 1980.

Fontana (1998) relata alguns acontecimentos que fizeram emergir diferenciações no campo da história a partir da década de 1980. No livro “História depois do fim da História”, ele diz que até os anos 1980 eram claras três linhas de pensamento no campo da história e da historiografia: 1) a historiografia marxista ocidental; 2) a escola francesa dos *Annales*; e 3) a nova história econômica norte-americana. A partir de 1989, isso mudou para o que ficou conhecido como “*crise de 1989*”, ocorrida devido a várias influências, entre elas o fim do “socialismo real” e o artigo e livro de Fukuyama (1989/1992)²⁷ anunciando o “*fim da História*”. Fontana esclarece os bastidores da publicação de Fukuyama e os interesses econômicos envolvidos nesta. Além disso, ele apresenta que:

[...] a partir dos fins dos anos oitenta, quando a esterilidade da nouvelle histoire já era visível, uma nova geração começou a procurar novos enfoques metodológicos. Ocorreu então aquilo que foi chamado pela própria revista de *tournant critique*, que deu lugar, na verdade, a um aumento ainda maior da fragmentação e da dispersão (FONTANA, 1998, p. 10).

²⁷ Fukuyama escreveu, em 1989, um artigo com o título “The end of history” e posteriormente o livro “O fim da história e o último homem” (edição em português pela Rocco, Rio de Janeiro, 1992), em que fala da hegemonia do capitalismo após a derrocada do socialismo realmente existente com a queda do muro de Berlim, postulando a democracia liberal como solução final.

Esta onda crítica, do fim dos anos 1980, no campo da história, trouxe discussões sobre as periodizações, interpretações globais em história e a ocorrência da proliferação de trabalhos das “*petit récit ou das histórias em minúscula e das afirmações sobre a realidade por metáforas*” (FONTANA, 2004, p. 431). A “crise” nas Ciências Sociais é importante de ser compreendida na medida em que também na Psicologia houve discussões similares, anunciadas por Vigotski (1927/1991) nos anos 1920²⁸, mas que tiveram maior repercussão no Brasil a partir dos anos 80 do século XX.

Essas crises se disseminaram, no campo das ciências, especialmente no contexto do chamado “pós-modernismo”, que se caracterizou pelo pressuposto de ruptura com os paradigmas antes acirrados do “modernismo”. As crises proporcionaram, então, novas proposições nas Ciências Humanas. Especificamente na história e historiografia, inauguraram formas de produção de saber, cuja marca foi o *pluralismo* e o ecletismo crítico, rompendo com as dicotomizações, sectarizações e apresentando um modo de compreensão multifacetada dos fenômenos.

Fontana (1998) alerta para uma compreensão crítica dessas novas configurações, pois, para este autor, deve-se tomar cuidado com os modismos e os dogmatismos em qualquer sentido. Ele afirma que as posições pós-modernas devem ser utilizadas como ferramentas de crítica para corrigir erros de visão e contribuir para melhorar os trabalhos historiográficos. Estas críticas puderam contribuir para crescer nos historiadores a produção de histórias utilizando olhares plurais sobre a sociedade, a economia e a cultura que, em conjunto, compõem o que vem sendo descrito como *nova história cultural*. Segundo Chartier (1991), a *nova história cultural* tem como uma das principais características buscar romper com a distância entre “*história dos grandes nomes*” e “*história social e cultural*”, procurando:

[...] a partir das mutações no modo de exercício do poder (geradores de formações sociais inéditas) tanto as transformações das estruturas da personalidade quanto as das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas (CHARTIER, 1991, p. 188).

Em síntese, busca-se coadunar as dimensões subjetivas e objetivas, analisar as personalidades e as instituições, e, numa perspectiva interdisciplinar, compreender as realidades. Brožek e Guerra (1996) denominam este modo de se compreender a História de “*enfoque multifatorial*”. Neste tipo de historiografia, há a priorização do olhar *plural* abarcando os constructos conjuntamente. Para estes pesquisadores, a *visão multifatorial* utiliza de uma *metodologia pluralista*, que busca uma variedade de estratégias para identificar na História atores e contexto, como igualmente importantes. A *abordagem*

²⁸ No texto “O significado histórico da crise da Psicologia”, de Vigotski, de 1927 (1927/1991), o psicólogo russo postula várias críticas à Psicologia hegemônica, analisando suas limitações e apontando um caminho marcadamente materialista histórico dialético para a superação destas.

multifatorial buscou romper com as dicotomias e limitações da *velha história/historiografia*, o que motivou os teóricos identificados com a *nova história cultural*.

Aqui é digno de nota registrar que este tipo de historiografia, a *nova história cultural*, com *visão multifatorial e plural* foi um dos pilares que, junto com a *concepção marxista da História* e os pressupostos da *história oral*, contribuíram para a escrita deste trabalho de tese. Reafirmando o dito pelos autores do “movimento dos *Annales*”, também partilho da ideia de que é necessária a construção de narrativas que privilegiem histórias-problema, histórias que busquem conhecer as atividades humanas em geral, numa interface constante com outras áreas do conhecimento. Para além disto, é salutar resgatar uma História que se volte para os homens produtores desta História, algo que nos foi possibilitado, especialmente, pelo olhar marxista como veremos a seguir.

II.3.1 A concepção de História em Marx e Engels

[...] minha leitura do real ainda permanece teimosamente marxista.
Paulo Netto (1998)

Com o objetivo de ampliar minha compreensão e a forma de produção do estudo aqui proposto, busquei investigar a concepção de História em Marx e Engels²⁹, por entender que esta articula-se com os pressupostos subjacentes escolhidos como guia de orientação da escrita deste trabalho. Para mim, entender a conceituação de História no pensamento marxista se justifica ainda, pois estes autores trouxeram uma contribuição ímpar para este campo investigativo por discutirem a ideia do homem como produto e produtor de sua história e, por conseguinte, da História de todos nós. Esta premissa rompe com a visão passiva de homem, inaugurando um olhar para uma condição ativa dos homens na e da História.

Muito antes do advento da *nova história*, influenciado pelo movimento dos *Annales* e seus símiles, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) realizaram uma verdadeira transformação no pensamento filosófico, econômico e das Ciências Humanas em geral. Suas ideias constituíram um verdadeiro campo de conhecimento distinto, cujo sustentáculo está na concepção do método materialista histórico e dialético. O pensamento materialista histórico e dialético constituiu-se numa alternativa aos reducionismos impostos

²⁹ Neste texto opto por usar sempre Marx e Engels por entender que na formulação do conceito de História não faz sentido separar os autores e nem entrar na discussão de que se trata de ideias do “*jovem Marx*” ou “*velho Marx*”, ou mesmo do “*Marx filósofo*” ou do “*Marx economista*”, entre outras diferenciações. Meu entendimento é que estas discussões fogem aos objetivos deste estudo e, além disto, têm por aí espaços suficientes para se constituir entre os autores marxistas. Ademais, o uso do nome de Engels se justifica porque, no caso do conceito de história, há textos específicos desse autor. Os termos *ideias marxistas* ou *marxismo* também indicam *minha leitura* dos textos e proposições desses autores, já que próprio Engels afirmou que tinha predileção pelo uso de *ideias marxistas*, reafirmando que seus escritos pessoais eram apenas para divulgar o pensamento de Marx, creditando tudo a este.

pelas dicotomias entre idealistas e materialistas, que formavam a base do pensamento científico tradicional. Como esclarece Hobsbawm (1998): “*Em 1910, já se notava que, a partir da metade do século XIX, havia se tentado sistematicamente introduzir um referencial materialista no lugar do referencial idealista*” (p. 157).

Rompendo com o idealismo alemão e o materialismo empirista inglês, o pensamento marxista propõe um outro modo de se compreender as ciências e, entre estas, a Filosofia e a história. No início do século XIX, iniciou-se um debate sobre várias concepções, criticando o que, até então, apresentava-se como hegemônico no campo científico. Os conceitos de Marx e Engels trouxeram uma reviravolta nessas discussões, e o pensamento marxista passou a ser uma peça importante no tabuleiro das mudanças na Filosofia e nas Ciências Humanas em geral.

Muitos acreditam que estes autores têm contribuições apenas no campo da economia política, mas eles analisaram as publicações de vários teóricos que eram seus contemporâneos e, a partir da leitura crítica destes, teorizaram sobre vários assuntos; entre os quais, o que interessa discorrer aqui: a conceituação de História. No século XIX, Marx e Engels compuseram as bases do pensamento marxista a partir das análises dos trabalhos de vários teóricos, entre os quais, podemos citar como principais: as críticas realizadas a Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), Karl Eugen Dühring (1833-1921) e Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872). Estas análises, em conjunto, configuram o pensamento conceitual marxista sobre vários assuntos, como economia, Política, Filosofia, Ciências Sociais e história³⁰.

Para Funari e Silva (2008), o marxismo é um dos sistemas de pensamento mais influentes, desde o início do século XX, que marcou a epistemologia de diversas áreas. No campo histórico, segundo Hobsbawm:

[...] não é possível nenhuma discussão séria da história que não se reporte a Marx ou, mais precisamente, que não parta de onde ele partiu (p. 43).

[...] Marx continua a ser a base essencial de todo estudo adequado de história, porque – até agora – apenas ele tentou formular uma abordagem metodológica da história como um todo, e considerar e explicar todo o processo da evolução social humana (1998, p. 181).

³⁰Marx e Engels dedicaram boa parte de seus escritos à apreciação da contribuição de Hegel e sua concepção de *dialética* para então formularem a proposição da *dialética materialista*, contrastando com a *idealista* de Hegel. Também realizaram análises sobre a obra do filósofo e economista alemão Karl Eugen Dühring (1833-1921). Engels dedicou um livro inteiro à crítica às suas ideias no “Anti-Dühring” (1877/2010). O destacado filósofo materialista alemão Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872) inspirou as conhecidas “Teses sobre Feuerbach” (MARX, 1845/1977) e também o texto: “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia clássica alemã” (ENGELS, 1888/1977).

O estudo das proposições desses filósofos foi fundamental para composição de uma das principais obras de Marx e Engels: “A Ideologia Alemã”, que originalmente tinha o título: “A Ideologia Alemã: Crítica da Novíssima Filosofia Alemã na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do Socialismo Alemão na pessoa dos seus diversos profetas”. “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 1845/2007a) foi escrita por Marx e Engels entre os anos de 1845 e 1846. “*Em A Ideologia Alemã eles elaboraram pela primeira vez em todos os aspectos a concepção materialista da história como base filosófica da teoria do comunismo científico*” (Fonte: <http://www.marxists.org/>).

Para Marx e Engels, o termo “História” não comparece como uma ciência em separado, e muito menos se refere a um conjunto de teorias que tem como objetivo a narração de fatos ou acontecimentos passados. A História, na visão marxista, não é uma especialidade ou um campo distinto de conhecimento sob o qual alguns profissionais se dedicam e constroem suas teorias e saberes (como um curso acadêmico, por exemplo). A História, nessa perspectiva, é um processo de movimento e desenvolvimento dialético³¹, e o homem é entendido como ser ativo e construtor da História (historicidade do humano).

Nos textos investigados dos autores, quando a palavra história aparece, refere-se à compreensão de História como conjunto de produções culturais constituídas no tempo e no espaço pelos homens. É a História com “h” maiúsculo. E verifica-se, ainda, que mesmo que eles não abordem diretamente a temática das diferentes histórias ou da historiografia, seus escritos nos fornecem elementos para se pensá-las. Ao discorrer sobre História, o fazem com intuito de criticar as concepções existentes e propor novos olhares para a mesma. Um dos grandes legados das formulações marxistas sobre este tema foi alargar a concepção de História e especialmente a noção de *dialética*, rompendo com o pensamento objetivista e estático da História por meio dos conceitos de processualidade e historicidade.

A processualidade é um primeiro aspecto a ser destacado na visão marxista da História. Este constructo originou-se a partir da leitura que Marx e Engels fizeram de várias formulações da Filosofia alemã, especialmente dos postulados defendidos pelo filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

Hegel, nas suas proposições filosóficas, aborda pela primeira vez a necessidade emergente de considerar a História de modo processual. Nos dizeres de Engels sobre essa questão:

A Filosofia alemã moderna encontrou sua culminância no sistema de Hegel, em que pela primeira vez – e aí está seu grande mérito – se concebe todo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, tentando além disso ressaltar a íntima conexão que preside esse processo de movimento e desenvolvimento (ENGELS, 1892/1997, p. 41, *grifo nosso*).

Essas ideias são o substrato sob o qual Marx e Engels construíram o conceito de História. Quando analisaram criticamente o pensamento hegeliano, refletiram acerca dos paradoxos: idealismo *versus* materialismo. Pode-se dizer que Hegel coloca em questionamento as proposições anteriores, baseadas na dicotomização razão-realidade. E,

³¹ Neste trabalho interessa, particularmente, o conceito de História na visão de Marx e Engels. Por isto, os constructos *dialética*, *superestrutura*, *estrutura*, *alienação*, *ideologia* e outros serão aqui referidos, porém sem serem aprofundados. Estes termos estão em *itálico* por se tratar de conceitos marxistas importantes. Indica-se aos interessados em adentrar nos estudos destas conceituações buscar as obras de Marx e Engels, algumas das quais disponíveis em português, no site: <http://www.marxists.org/>.

em suas análises sobre esta temática, propõe a conceituação de *dialética*³². Para entender este conceito, é necessário resgatar a grande discussão em torno do antagonismo razão-realidade referia-se à questão ontológica do “ser” e do “não ser”. Os filósofos se questionavam: qual é a propriedade intrínseca e constitutiva do ser e das coisas do mundo? Para os idealistas, isso era dado pela razão, enquanto para os materialistas a resposta estava no campo material. E Hegel propõe, então, um outro modo de conceber esta questão que chamou de *dialética*. Como afirma Gonçalves (2005): “*Dois formulações básicas sintetizam a dialética hegeliana: ‘o ser e o nada são uma mesma coisa; o real é racional e o racional é real’*” (p. 92).

A partir destas formulações, proliferaram-se críticas às proposições vistas sempre como concorrentes e antagônicas e, neste sentido, a *dialética* hegeliana foi de suma importância por romper os limites de alguns dos antigos antagonismos, colocando a possibilidade de inter-relação entre elementos contraditórios. Engels (1888/1977) diz que a Filosofia hegeliana se tornou verdadeira febre entre 1830 e 1840: “*A ‘hegelomania’ reinou de maneira mais absoluta, contaminando inclusive, em maior ou menor medida, seus próprios adversários*” (p. 86). Ele observa que as ideias hegelianas penetraram diversas ciências e até a literatura popular e imprensa alemãs, formando variadas apropriações de seus pressupostos, por conservadores e também revolucionários.

Além da teorização sobre a *dialética*, a Filosofia hegeliana teve como mérito a ênfase na noção de movimento e processo. Engels, citando Heráclito, explica o pilar deste conceito: “*Tudo é e não é, pois tudo flui, tudo se acha sujeito a um processo constante de transformação, de incessante nascimento e caducidade*” (ENGELS, 1892/1977, p. 38). Inaugurou-se, então, um rompimento com a ideia de estagnação e dicotomização (características das concepções tradicionais anteriores), e iniciaram-se formulações teóricas com as categorias: *dialética*, movimento/processo e devir (vir a ser).

Neste contexto, ensejaram-se, no campo filosófico e em outros, discussões sobre rupturas com os saberes hegemônicos da época, estabelecendo novas bases de interpretação da relação homem-sociedade não mais de modos dicotômicos. Entretanto, apesar dos avanços postulados por Hegel, Marx e Engels apontam suas limitações. As críticas marxistas às proposições hegelianas se configuraram ao fim de 1830 e início dos anos 1840. E o principal questionamento que foi feito às ideias de Hegel foi o de que ele avança ao trazer para o cerne da discussão da relação homem-sociedade a noção de *dialética* e movimento/processo, mas suas formulações são limitadas por manter o pensamento de forma idealista:

³² Para aprofundar no tema da *dialética hegeliana versus dialética marxista* ver: KONDER, L. **O que é dialética**. 28ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

[Hegel] ...pretendia superar, embora de forma idealista, o isolamento que vinha sendo feito entre as leis e formas do pensamento e as leis da realidade concreta, pois considerava que as leis do pensamento são as mesmas leis do ser. O esforço de Hegel foi um grande avanço em relação ao modo dicotômico em que tais elementos vinham sendo considerados, mas é um esforço feito ainda dentro dos princípios do idealismo. Ele considera o pensamento como a base de todo o processo de desenvolvimento da realidade. Ou, dizendo de outra forma, o pensamento constitui, para ele, a própria realidade, o próprio ser. Marx no seu escrito *Miséria da Filosofia* (1976, p. 87), criticando a metafísica da economia política, refere-se a essa posição de Hegel, em sua “Primeira Observação”, dizendo que: “para Hegel, tudo o que se passou e ainda se passa é precisamente o que se passa em seu próprio raciocínio” (OLIVEIRA, 2005, p. 38, *grifo nosso*).

Para Gonçalves, o processo de romper com a contraposição razão-realidade, na verdade, só ocorreu de fato com Marx, que “*segundo Engels, ‘colocará Hegel sobre os próprios pés’ e trabalhará o pensamento dialético na perspectiva materialista*” (GONÇALVES, 2005, p. 92). Ou seja, se Hegel avançou, ainda assim pecou por entender que isso se dava no campo das ideias e proposituras de âmbito racionalista/idealista. Marx e Engels, ao fazerem essa crítica às formulações hegelianas, propuseram a visão materialista, em substituição ao idealismo hegeliano.

Até então, o materialismo era defendido, mais acirradamente, pelos empiristas ingleses e pelo filósofo alemão Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872). A partir da crítica ao idealismo hegeliano e ao materialismo de Feuerbach, Marx e Engels propõem o materialismo histórico dialético, tendo como substrato o pressuposto de que é no campo material e histórico que se devem estabelecer as bases ontológicas e, por conseguinte, este é o caminho para as análises no âmbito das ciências. Como afirma Engels, as próprias ideias de Hegel apontaram a saída dos pressupostos idealistas:

[...] por um lado, porque seu sistema se resume, da maneira mais grandiosa, todo o desenvolvimento filosófico; por outro lado, porque este filósofo nos indica, ainda que inconscientemente, a saída desse labirinto dos sistemas para o conhecimento positivo e real do mundo (1888/1977, p.85).

Pode-se afirmar que o ponto crucial passou a ser, a partir de então, romper com a Filosofia hegeliana e seu modo idealista de conceber as coisas, por desconsiderar o aspecto material: “[...] a produção de idéias, de representações, da consciência está, em princípio, imediatamente *entrelaçada com a atividade material* e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1845/2007b, p. 93, *grifo nosso*). Tanto Hegel e sua posição idealista quanto Feuerbach e seu materialismo, são criticados como teorizações limitadas pelos autores.

Quanto a Feuerbach, a obra “A essência do Cristianismo” (publicada em 1841), foi analisada para contribuir com a construção do constructo do materialismo marxista. O materialismo de Marx e Engels passou, então, por influências do pensamento do empirista

inglês, conseqüentemente do materialismo clássico francês, de cunho economicista e das ideias de Feuerbach. Foi da crítica a todos estes predecessores que se erigiu a concepção do materialismo histórico dialético. Infelizmente, quando se veem atualmente as críticas ao pensamento de Marx e Engels, acusando-os de serem economicistas e de tentar levar uma visão econômica para o campo das Ciências Humanas e Sociais, ignora-se completamente que estes autores, muito ao contrário, principiaram suas formulações criticando estas proposições. Dizer que o pensamento marxista tem apenas um aspecto economicista é, portanto, uma visão simplista e errônea da contribuição destes autores.

No que tange ao materialismo, para Marx e Engels, é importante dizer da contribuição de Feuerbach por restaurá-lo ao seu trono. Ou seja, na visão marxista, este filósofo teve como legado contribuir para colocar a questão do materialismo de volta à cena das discussões filosóficas:

[Para Feuerbach] A natureza existe independentemente de toda Filosofia, ela constitui a base sobre a qual os homens cresceram e se desenvolveram, como produtos da natureza que são; nada existe fora da natureza e dos homens; e os entes superiores, criados por nossa imaginação religiosa, nada mais são que outros tantos reflexos fantásticos de nossa própria essência (ENGELS, 1888/ 1977, p. 87).

Neste sentido, a contribuição *feuerbachiana* para a Filosofia teve o mérito de romper com o hegelianismo idealista abstrato e trazer o campo material para o foco da discussão. Por isso colocou-se novamente no tabuleiro das discussões a peça da relação entre o pensamento e o ser (razão-realidade), agora sob o arcabouço materialista. E, na visão marxista, apesar do mérito dos materialistas anteriores, por trazer de volta a discussão para além do campo das ideias (metafísico); alguns desses materialistas, por outro lado, tentaram conciliar de maneira panteísta a antítese entre espírito e matéria. O materialismo de Feuerbach e de outros autores desconsiderava o papel do homem na transformação da realidade (*práxis*). Esta e outras críticas podem ser apreendidas por meio do texto “Teses sobre Feuerbach”:

O defeito fundamental de todo materialismo anterior – inclusive o de Feuerbach – está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma de objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo (MARX, 1845/1977, p. 118).

Engels diz que o materialismo do século XVIII tinha duas limitações básicas: a primeira relacionada à aplicação do modelo mecânico de análise da natureza; a segunda relacionada a um modo anti dialético de filosofar sem compreender a processualidade, inclusive no campo da história. Em suas palavras: “*a história era utilizada, quando muito, como uma coleção de exemplos e ilustrações para uso dos filósofos*” (ENGELS, 1888/1977, p. 93). Como nota-se foi uma crítica ao modo tradicional de se conceber a História e historiografia. Por tudo isso, Marx e Engels, tendo como substrato as críticas ao idealismo

hegeliano e ao materialismo feuerbachiano, propõem então o materialismo histórico dialético. Nesta concepção, o mundo e a realidade são concebidos como um constante processo, como uma matéria sujeita ao desenvolvimento histórico, na qual os homens são compreendidos como atores deste processo.

As “Teses sobre Feuerbach” (MARX, 1845/1977) apresentam, em linhas gerais, onze críticas ao pensamento deste filósofo e, ao mesmo tempo, são onze proposições que, em conjunto, formam bases estruturais do pensamento marxista. Uma destas formulações é a concepção de “*produto social*”, que designa o entendimento de que tudo acontece por meio da atividade prática dos homens sobre os objetos do mundo. Essa asserção pode ser entendida como um dos constructos relevantes (assim como a processualidade) para a conceituação de História em Marx e Engels. Ao reiterar que é a ação prática dos homens no mundo que cria as coisas deste mundo e, também, os próprios homens, ensinam-se as proposituras da materialidade e da historicidade. E a relação entre homem-sociedade é repensada de modo dialético e indissociável.

A materialidade é a concepção de que é preciso “*conceber o mundo real – a natureza e a história – como ele se apresenta a todo aquele que o aborda sem quimeras idealistas preconcebidas*” (ENGELS, 1888/1977, p. 103). A materialidade traz em seu âmago a historicidade ou a compreensão do papel do homem na construção da História. Na “Ideologia Alemã”, os autores afirmam que a Filosofia alemã formulava conjecturas partindo do “*céu para a terra*”, e pretendiam que a Filosofia e as ciências pudessem subir da “*terra para o céu*” rompendo com o pensamento idealista e propondo uma análise a partir dos homens reais:

Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou pensam nem do que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real (MARX; ENGELS, 1846/2008, p. 26).

O rompimento com a perspectiva idealista e proposição de um olhar materialista está relacionado à historicidade, cuja base de estruturação está na noção de que o homem é ativo e construtor da História, rompendo com o pensamento hegemônico que defendia a divisão antagônica entre indivíduo e sociedade. O conceito de historicidade está ligado aos conceitos de *dialética*, movimento/processo e vir a ser (devir). Em contraposição ao pensamento tradicional, denominado por Engels de método metafísico de pensar, no qual:

[...] as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos de investigação isolados, fixos, rígidos, focalizados um após o outro, de per si, como algo dado e perene. Pensa só em antíteses, sem meio-termo possível;

[...] uma coisa existe ou não existe; um objeto não pode ser ao mesmo tempo o que é e outro diferente. O positivo e o negativo se excluem em absoluto. A causa e o efeito revestem também, a seus olhos, a forma de uma rígida antítese;

[há...] o hábito de focar as coisas e os processos da natureza isoladamente, subtraídos à concatenação do grande todo; portanto, não em sua dinâmica, mas estaticamente; não como substancialmente variáveis, mas como consistências fixas; não em sua vida, mas em sua morte; [é um pensamento...] unilateral, limitado, abstrato, e se perde em insolúveis contradições, pois, absorvido pelos objetos concretos, não consegue perceber sua concatenação; preocupado com sua existência, não atenta em sua origem nem em sua caducidade; obcecado pelas árvores, não consegue ver o bosque (1888/1977, p. 39).

Este comentário de Engels demonstra a crítica ao pensamento tradicional e fala de um outro modo de se pensar que busque romper com este modo estático e reducionista de analisar o mundo. Um outro jeito de pensar, diferente deste, deveria portanto, ao invés de antíteses, organizar-se em sínteses; ao invés de focar as coisas e os processos da natureza isoladamente, pensar-se como um todo dinâmico; e ao invés de unilateral e com indissolúveis contradições, verificar suas concatenações. Ele afirma que é nas veredas da *dialética* que é possível compreender o desenvolvimento histórico, sempre atentando-se para o avanço, o retrocesso, o devenir e o perecer. Para Engels (1888/1977), é missão do materialismo moderno (histórico-dialético) compreender as leis dinâmicas e tendenciais do desenvolvimento da humanidade, ou seja, da História. E este movimento é dado pelos homens concretos na sua ação sobre o mundo e as coisas (historicidade).

Ainda em “Ideologia Alemã” os autores explicitam o conceito de historicidade:

[...] o primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. [...] Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história [...] a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX; ENGELS, 1846/2008, p. 87 e 94).

O pensamento marxista instaurou, assim, uma ruptura na divisão/separação destes constructos, apresentando uma nova forma de compreender o humano. O homem é compreendido como sujeito, e não como indivíduo constituído, separado da sociedade e da cultura. Ele não é parte da mesma, mas sim constitutivo desta e seu protagonista. Além disto, o pensamento marxista não enfoca o homem, mas os homens e as mulheres – o coletivo, a comum-idade, pressupondo o rompimento da cisão entre indivíduo e sociedade. E a História é construída, portanto, no campo social, por homens e mulheres concretos que constituem este social dialeticamente. Gonçalves elucidada:

Ou seja, na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro. Assim, o sujeito é ativo porque é racional, mas não só. Antes de mais nada, o sujeito é o sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (2005, p. 93).

Nas “Teses sobre Feuerbach” (MARX, 1845/1977), a dissociação entre sujeito (homem) e objeto (natureza, Filosofia, história), realizada pelas concepções tradicionais é bastante criticada. Na Tese número Um e na tese número Cinco afirma que a atividade sensorial é uma atividade humana, o pensamento não é pensamento abstrato e sim percepção sensível dos homens. Em outros termos, o objeto (pensamento) não é alijado do sujeito (o homem) que o produz, e esta relação se dá numa perspectiva *dialética*³³. Na Tese número dois (II) critica-se a “*verdade objetiva*” fora do campo do humano e da prática, assim como na sétima (VII) fala-se dos “*sentimentos religiosos*” como “*produtos sociais*”. Ou seja, nada é produzido “*fora*” do homem ou da sociedade, mas na íntima inter-relação *dialética* de ambos.

Um destaque deste texto que também interessa ao objetivo desta tese, é o tema da Educação, tratado na terceira das “Teses sobre Feuerbach” (MARX, 1845/1977). Verifica-se que, para o pensamento marxista, a Educação está relacionada à noção de historicidade, *dialética* e prática transformadora:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX, 1845/1977, p. 119).

Nesta tese Marx e Engels deixam claro seu pensamento sobre o papel da Educação e a compreensão de que só no campo material e histórico é que essas transformações são possíveis. Transformação que virá pela práxis (ação transformadora) dos homens no mundo. Como afirmam Funari e Silva (2008): “*Em Marx há uma orientação da ação política a partir da história*” (p. 47).

Finalmente, a undécima tese diz: “*Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo*” (MARX, 1845/1977, p. 120). Aqui, está presente uma das principais contribuições do pensamento marxista, apontado ainda na terceira tese antes referida: o componente político e da ação transformadora (práxis). Uma das grandes críticas de Marx e Engels aos autores que os precederam referia-se às suas posturas a-políticas. Um outro elemento crucial na concepção de História em Marx e Engels é a noção de práxis revolucionária dada pelo posicionamento político.

O conceito de *práxis*, a meu ver, contribui para estabelecer uma relação entre os conceitos da processualidade, materialidade e historicidade. Para o pensamento marxista,

³³Vigotski irá dedicar-se à discussão, a partir do pensamento do materialismo histórico dialético, dos constructos “*pensamento*” e “*linguagem*”, bem como das funções psíquicas em geral e da Psicologia sob esta perspectiva (Ver: VIGOTSKI, 1935/2007 e 1934/2009).

na ação do sujeito (no caso os homens) sobre o objeto (no caso a História) há uma dupla transformação: os sujeitos se modificam e também o objeto. Em outras palavras, na História, o homem, sujeito produtor da mesma, ao construí-la se modifica e é modificado por ela.

Este tipo de pensamento rompeu com o pressuposto positivista de teleologia imaterial ou metafísica que pode ser articulado ao conceito de *Zeitgeist*. O *Zeitgeist* é visto como o “*espírito do tempo*”, ou algo incorpóreo e etéreo que comanda o rumo da História. No pensamento marxista, esta teleologia está relacionada às condições históricas e materiais de existência e ao papel (político) dos homens na História. E, adensando um pouco mais a questão, formularam a ideia de que estes homens se orientam por intencionalidades múltiplas. Isto significa que na História, nesta perspectiva, não há uma finalidade imanente, mas intencionalidades (políticas) diversas. Ou seja, existem diferentes projetos que mobilizam os sujeitos históricos sendo, portanto, um campo aberto a múltiplas possibilidades.

Este pensamento conduz a análise histórica a uma relação com o conhecimento político. Para Marx e Engels, o conhecimento teórico é necessariamente político, e a História é marcada por transformações dialéticas nunca compreendidas a partir de um ponto de vista progressista como no positivismo. Existem sempre múltiplos caminhos, ou várias paisagens que passam na janela, para as quais você pode lançar seu olhar. E, portanto, não existe uma única verdade, mas possibilidades inúmeras e verdades sempre relativas (ou miopias, como diria o poeta). Segundo Engels:

Já não interessa a “verdade absoluta”, inatingível por este caminho e inacessível ao único indivíduo, e o que se procura são as verdades relativas, adquiridas através das ciências positivas e da generalização de seus resultados por meio do pensamento dialético (ENGELS, 1888/1977, p. 85).

O papel da História, neste sentido, é compreender os diferentes pontos de vista, embora sempre o faça a partir do contexto de sua produção política. A questão da necessidade de se buscar as múltiplas interpretações possíveis de um mesmo processo histórico foi amplamente discutida em uma videoconferência recente de Chimamanda Adichie (2009). Esta escritora nigeriana, com mestrado em estudos africanos, que se auto intitula uma contadora de histórias, faz um alerta para o “*perigo da história única*”. Ao falar de sua história pessoal, a autora reflete no quanto a Literatura é marcada por racismo e preconceitos sociais. A crítica de Adichie é quanto à Literatura e ao modo como escrevem e divulgam a história da África. Em sua opinião, os escritos da Literatura e historiografia sobre a África apresentam o “*mal da história única*”, distorcendo a realidade e impondo um caráter racista e ideológico às publicações. Este é o perigo da história única e da crença numa “única” interpretação da História.

Para Marx e Engels, as ciências podem cumprir uma função ideológica de aliança com o modo de produção capitalista, de forma a justificar e dar razão às condições de desigualdades sociais e submissão de uma classe por outra. Como parte da *superestrutura*, as ciências e a história podem assumir um caráter positivista dando sustentação para a *estrutura* (base) do sistema capitalista. Segundo os autores, a posse das ciências nas mãos da classe mais favorecida, durante muitos anos, tinha como objetivo se tornar um modo de apropriação simbólica do que era produzido, com fins ideológicos para manutenção da ordem capitalista vigente. Ao manter o jugo da ciência e, conseqüentemente, da história com este enfoque, havia um interesse subjacente de produção de *alienação* e manutenção da *estrutura* de poder capitalista nas mãos de poucos. Neste sentido, a partir da visão marxista, é necessária a discussão da função ideológica e alienante que as ciências podem assumir, assim como do seu contrário, a ação transformadora, que pressupõe um posicionamento político.

No que se refere à história/historiografia, em específico, Hobsbawm (1998) aponta a necessidade de posicionamento por parte do historiador:

Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizantes químicos em explosivos. Essa situação nos afeta de dois modos. Temos responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político ideológico da história em particular (p. 17-18).

Em suma, operou-se uma crítica à *velha história/historiografia* por seu caráter simplista e classista. Simplista por focar em geral apenas os chamados “grandes feitos” daqueles que eram considerados “grandes personagens” da História; e classista por privilegiar uma escrita histórica com interesses de manutenção de uma determinada classe no poder. A partir disso, entendeu-se que a existência de apenas “um” relato histórico sobre determinados acontecimentos, tais como a I Guerra Mundial ou a Revolução Francesa, é uma forma de escrita com função ideológica, produzida pela classe dominante para expressar o seu ponto de vista sobre aquele fato e ocultar as outras versões possíveis. Em termos gerais, a História na visão marxista pode expressar este ocultamento a partir do desvelamento da luta de classes.

Contudo, é possível, a partir dessas asserções, que o historiador busque o compreender as obscuridades impostas. Chauí (1984) destaca que um trabalho verdadeiramente “histórico” é aquele que “*vai em busca do lugar onde a história se produz e se oculta – a luta de classes...*” (p. 14). Neste ponto, é necessário um esclarecimento sobre o que se entende por luta de classes. Muitos conhecem as ideias marxistas que foram difundidas nos “Manuscritos econômico-filosóficos” (1844/2010) e no “Manifesto do Partido

Comunista” (1848/1987), e geralmente compreendem luta de classes do ponto de vista destas leituras. De um modo geral, pode-se afirmar que muitas pessoas entendem que a luta de classes é a luta do proletariado contra a burguesia; ou a velha dicotomia patrões e empregados, ricos e pobres, etc. Mas esta é uma visão limitada do constructo. Como assevera Chauí (1984):

[...] o objeto classes sociais, tomado pela e na luta de classes, não é coisa (em si) nem idéia (para si), mas uma relação social e uma relação de poder, um acontecer [...] a classe não é coisa nem idéia; é um fazer-se (p. 12 e 17).

Essa compreensão do termo luta de classes, como um fazer-se no tempo e no espaço, fundado nas relações sociais e de poder, a partir de posições antagônicas e dialeticamente complementares, é interessante para entender mais à frente a história da Psicologia, e da Psicologia Educacional e Escolar, aqui descritas de modo processual. Digo isto porque nesta história pode-se ver claramente, em seu interior, classes dicotômicas de pensamento e prática convivendo lado a lado. Nota-se, neste âmbito específico, diferentes fazeres em termos de estudo e prática, que guardam distinções entre si, formando blocos estruturados de pensamento que poderiam ser chamados de classes em luta (assim como os idealistas *versus* materialistas, tradicionais *versus* novos, etc.).

Nas palavras de Marx e Engels (1845/2007a): “A classe é a força material dominante da sociedade, é ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (p. 47, grifo dos autores). É a matéria e a ideia, compreendidas dialeticamente; em outros termos, é um campo de forças que por vezes está no âmbito hegemônico – dominante, ou contra-hegemônico dominado, como diria Gramsci. Antonio Gramsci (1891-1937) foi um cientista político e marxista italiano que escreveu várias obras, nas quais desenvolveu o conceito de hegemonia e contra-hegemonia. Para ele, estas se caracterizam por campos de forças antagônicos. A hegemonia se refere à dominação de uma classe sobre outra, a partir dos elementos “*coerção*” e “*consentimento*” da classe dominada. Isto nos leva a compreender que há, por parte do campo de forças hegemônicos, um trabalho educativo, ideologicamente comprometido com a *alienação* e a manutenção da dominação. No entanto, em contrapartida, existem as forças contra-hegemônicas, que se organizam pela extinção da dominação, não apenas no que se refere à apropriação dos meios de produção, mas também da cultura e do saber (CARMO, 2005).

Outro aspecto interessante trazido pelas formulações gramscianas é a compreensão de que no interior do campo hegemônico é possível encontrar elementos contra-hegemônicos e vice-versa. Portanto, em diferentes proporções, a partir dessa concepção, o que existe não é um bloco coeso em luta contra outro, o que existem são posturas dominantes do campo de forças hegemônico e, ao mesmo tempo, contra-

hegemônicas, do campo de forças contrário a este. Deste modo, compreendeu-se a importância do entendimento sobre estes campos de força e de fortalecimento dos elementos contra-hegemônicos a partir da conscientização.

Para Funari e Silva (2008), o grande legado da concepção de História em Marx é a ideia de consciência histórica do processo de opressão e de transformação social centrada na emancipação dos homens (que se dá, conseqüentemente, pela História). Estes autores afirmam:

[...] o desenvolvimento da história postulado por Marx tem na revolução a força motriz da história e nas bases reais (materiais) seu principal fundamento, conduzindo ao imperativo de que a história deve ser escrita em consonância com os critérios situados dentro dela e não fora (p. 52).

Hobsbawm (1998) diz que a concepção marxista de História difere das outras concepções fundamentalmente por dois aspectos:

[...] em primeiro lugar, uma hierarquia dos fenômenos sociais (tais como “base” e “superestrutura”) e, em segundo, na existência no interior de toda sociedade de tensões internas (“contradições”) que contrabalançam a tendência do sistema a se manter como um interesse vigente (p. 162).

Outro ponto que gostaria de destacar para dizer da importância da compreensão do pensamento materialista histórico dialético para a História é a inversão que Marx e Engels fazem quanto às posições idealistas de concepção de homem e mundo. Na concepção hegemônica da Filosofia e Ciências Sociais alemãs, havia a defesa de que eram as ideias, os pensamentos e os conceitos que produziam, determinavam e dominavam os homens, suas condições materiais e sua vida real. Para Marx e Engels, ao contrário, é a partir da ação dos homens nas condições concretas e materiais de existência que se forma a vida, a consciência, o pensamento, as ideias e os conceitos. *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*” (MARX; ENGELS, 1846/2008, p. 37). Esta inversão de pensamento realizou uma verdadeira revolução nas proposições das Ciências Humanas, inclusive na história e na Psicologia. Como exemplo temos os teóricos marxistas da Psicologia russa: Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e vários outros, que se debruçaram sobre os ensinamentos marxistas com intuito de teorizarem uma Psicologia que pudesse ter como elementos essenciais as concepções marxistas. Especialmente Vigotski, no livro “A formação social da mente” (1935/2007), discute como as funções psíquicas superiores são fruto das relações sociais. Esta proposição inverte o pensamento anterior em Psicologia que defendia a ideia de que as funções psicológicas eram constituídas de substratos biológicos (de dentro para fora). Vigotski e os autores citados afirmam que, ao contrário, estas se constroem nas e pelas relações sociais (de fora para dentro). Esta concepção é fundamentalmente ancorada nos pressupostos marxistas discutidos aqui.

Neste sentido, por tudo aqui exposto, é possível verificar que a contribuição marxista é de suma importância para as ciências em geral, e em especial, suas explicações no campo da história são muito relevantes para qualquer um que se aventure a viajar nas estradas da historiografia. Os elementos apontados trazem o diferencial do pensamento marxista, que muito contribuiu para alargar a compreensão da História, compreender melhor o papel do historiador e as funções que a historiografia pôde assumir. Para Hobsbawm (1998) as contribuições de Marx e Engels não são uma concepção de História, mas um guia para a história (ciência/disciplina), no sentido de embasamento epistêmico filosófico. Paulo Netto, em um artigo de 1998, defende que Marx e Engels escreveram uma verdadeira teoria da História. E este autor descreve em linhas gerais uma síntese dos principais elementos desta teoria.

Paulo Netto explica que, a partir de 1843, Marx articulou e desenvolveu uma “*teoria da História*”, que pode ser encontrada nas leituras do “Manuscritos econômico- -filosóficos” (de 1844/2009), na “Ideologia Alemã” (1845/2007a) e nos textos: “Teses sobre Feuerbach” (1845/1977) e “Miséria da Filosofia” (1847/2001). Diz Paulo Netto:

Qual é essa concepção de história de Marx? Eu diria que a teoria marxiana estruturada com essas categorias sustenta a história como: primeiro um processo objetivo, segundo medularmente contraditório, terceiro no qual concorrem sujeitos coletivos, quarto que, determinados socialmente, atuam com diferentes graus de cinco consciência e seis com teleologias diversas. Em outras palavras, quanto ao processo objetivo, isso significa que se trata de uma processualidade que porta em si mesma uma especificidade primariamente independente das representações que dela façam os sujeitos; segundo, esse processo é contraditório já que ele é marcado pela tensão entre os interesses sociais que circunscrevem os diferentes sujeitos em presença; terceiro, é um processo com sujeitos, seus sujeitos reais não se plasmam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns; quarto, projetos que são conduzidos por sujeitos determinados, isto é, tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos; quinto, são sujeitos conscientes, ou seja, esses sujeitos não atuam cegamente mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades da sua ação. E seis, é um processo que é marcado pela ação dos sujeitos que têm finalidades, têm intenções sendo, pois, um processo tencionado por sujeitos com suas próprias teleologias (1998, p. 76-77, *grifos do autor*).

O primeiro aspecto apontado por Paulo Netto expõe o pressuposto de que a História é um processo e, como tal, não pode ser entendida de forma estática ou situada em marcações do tempo ou do espaço de forma estanque e arbitrária, cuja compreensão não abarque o conceito de movimento. Intimamente relacionada a isto está a conjectura de que há contraditoriedade imanente nessa processualidade. O movimento sempre ocorre de maneira a explicitar, como diz Paulo Netto, interesses contrários de sujeitos diferentes. Por isso, a História deve sempre ser entendida e analisada sob o ponto de vista das tensões e

diferentes interesses sociais que a compõem (hegemônicos e contra-hegemônicos). Sobre a processualidade, Walter Benjamin (1892-1940), um dos autores da conhecida Escola de Frankfurt³⁴, reitera a necessidade de uma compreensão da História como um *continuum*. O autor fala que uma compreensão marxista de História deve considerar que:

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. [...] Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. [...] o materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição. [...] o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. [...] Ele fica senhor das suas forças suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o *continuum* da história (BENJAMIN, 1940/1987, p. 223 e 227).

Para Benjamin, é preciso entender a História num *continuum*, reiterando a ideia de processualidade e contraditoriedade expressas por Paulo Netto (1998) sobre o pensamento marxista. A ideia de *continuum* refere-se, então, às múltiplas continuidades e descontinuidades que podem ser identificadas na História.

O terceiro ponto identificado por Paulo Netto é a historicidade. Esta diz respeito aos sujeitos da História, ou à compreensão de que é o homem o produtor da mesma. Estes sujeitos são entendidos não como indivíduos em separado, mas “*em relação*”, e de forma não dicotômica com o conceito de sociedade. O quarto, quinto e sexto apontamentos de Paulo Netto se referem à compreensão de que esses sujeitos estão inseridos numa cultura (tempo e espaço precisos), têm graus de consciência diferenciados e agem por teleologias diversas. Em suma, trazem diferentes formas de compreensão e explicação da realidade, que agem como motor propulsor de suas ações no mundo, o que pressupõe diferentes motivações impulsionadoras.

Em resumo, as contribuições de Marx e Engels para a compreensão do conceito de História e, conseqüentemente, acerca das histórias e historiografias, apresentam os seguintes elementos que gostaria de destacar: 1) processualidade/História como um *continuum*; 2) materialidade histórica; 3) historicidade e compreensão de sujeitos coletivos; 4) *práxis*; 5) intencionalidades múltiplas – que guardam relações com o elemento seguinte; 6) teleologias múltiplas; 7) relação do conhecimento com a prática política (ação transformadora); 8) aspectos de *alienação*; 9) função ideológica; 10) luta de classes (forças hegemônicas e contra-hegemônicas – termos da concepção gramsciana); 11) contraditoriedades; 12) conscientização. Estes elementos não podem ser vistos em separado, mas em relação, e compõem, em conjunto com os pressupostos da *história plural, nova história cultural e história oral*, os fundamentos epistêmicos deste trabalho.

³⁴ A Escola de Frankfurt designa um grupo de pesquisadores marxistas que, especialmente a partir de 1920, iniciaram uma série de produções que se articulavam em torno do que denominaram de “*teoria crítica*” da sociedade, buscando retomar algumas das ideias marxistas para o campo da Filosofia e das Ciências Sociais.

Essas proposições me ajudaram a compreender melhor as nuances e paisagens vislumbradas nesta viagem historiográfica. Malas prontas, roupas escolhidas, óculos à mão... Entremos na estrada...

CAPÍTULO III – INICIANDO A VIAGEM – DIÁRIOS DE BORDO, ESCOLHAS DE CAMINHOS...

[...] eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada. Aquelas que sabem que a aproximação do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente atravessando inclusive o oposto daquilo de que se vai aproximar.

Clarice Lispector (1964)

Na viagem a este campo investigativo da história da Psicologia Educacional e Escolar, precisei em vários momentos realizar escolhas quanto ao modo como se poderia escrever este trabalho, que elementos abordar, quais outros seriam rejeitados, etc. Assim, neste capítulo, conto como foram sendo feitas as delimitações para se construir *esta* história. Abordo os aspectos mais estruturais, como os elementos necessários para a composição de um texto historiográfico, e como foram sendo traçados e retraçados os objetivos desta investigação e, numa compreensão processual, analiso as escolhas pelos caminhos da *história oral e plural*. São expostos aspectos metodológicos da escolha destes caminhos, que foram alicerçados pelos pressupostos da *nova história cultural*, da *perspectiva materialista histórico dialética da História* e da *história oral*, compondo o que chamo aqui de *história plural*. Então, vamos logo iniciar esta viagem ao campo, começar a trilhar estes caminhos... Principiemos com os diários de bordo, para não perdermos nenhuma nuance...

III.1 Como escrever o diário de bordo desta viagem? O ofício do historiador: alguns elementos de um texto historiográfico

Ao escrever história, o historiador se cria a si mesmo.

Antoine Prost (2008)

O fato de não ser historiadora e respeitar muito aqueles que integralmente se dedicam à História e historiografia, deixou-me apreensiva para construir este trabalho, pois se tratava de, com meus poucos recursos nesta área, empreender um esforço de escrever sobre elementos da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Neste sentido, julguei necessário conhecer os aspectos mais técnicos da construção de um texto historiográfico e compreender o que os atuais historiadores têm indicado como características principais para a elaboração de trabalhos científicos neste campo. A ideia foi reunir elementos imprescindíveis, que pudessem servir de orientações para a redação deste

diário de bordo ou das impressões que o pesquisador pode tecer ao longo do caminho investigativo.

Esclareço que conhecer, ainda que de forma mais aprofundada, estas peculiaridades da escrita de um texto historiográfico, por si só, não me torna historiadora, assim como cursar uma graduação em História também não ofereceria esta condição. Acredito que, adentrar neste universo, o de escrever sobre o passado, refletindo sobre o presente e articulando ideias para o futuro, talvez seja um exercício inicial para constituir esta condição, a de ser um(a) historiador(a). Ou seja, no meu entendimento, ser historiador é um fazer-se continuamente no exercício historiográfico. Por outro lado, tenho clareza de que minha contribuição é a de uma psicóloga interessada na história de sua ciência, e não de uma historiadora, dadas as limitações de minha formação inicial e também pelo fato de minha incursão nesse campo ser recente. Creio, entretanto, que de um certo modo posso contribuir para lançar um pouco de luz sobre alguns elementos da história aqui descrita, mas sempre será necessária uma relação interdisciplinar entre estas duas áreas de conhecimento para uma produção condizente com este propósito. Por isto tudo, entendi por bem me lançar à compreensão dos elementos constitutivos de um texto historiográfico, buscando responder aos seguintes questionamentos: 1) O que é característico de um texto em história?; 2) Quais os principais elementos para que um texto possa ser chamado de historiografia/história?; 3) Quais são as características subjacentes da escrita na história (ciência/disciplina)? E então, novamente convido você, caro leitor, para que agora, de mãos dadas, possamos juntos conhecer um pouco mais sobre este tema.

Antoine Prost, historiador francês contemporâneo, em seu livro “Doze lições sobre a história” (2008), explana que não existe História sem um questionamento. O princípio de todo trabalho do historiador é definir qual(is) pergunta(s) é(são) elegida(s) pelo mesmo, para buscar respostas, e este(s) questionamento(s) inicial(is) delimitará(ão) o objeto de análise e a busca de fontes e documentos. Prestes (2010) fala a este respeito:

Como é sabido, não existe História neutra ou História que seja mera reprodução de fatos ocorridos em determinado momento histórico. [...] Na verdade, o fato histórico é sempre uma escolha do historiador, um recorte feito por ele e que reflete sua subjetividade, seu posicionamento diante do mundo e daquela realidade que está sendo por ele descrita. Não há duas narrativas de um mesmo acontecimento que sejam iguais ou coincidentes. A História é uma construção, construção esta que pode ter maior ou menor compromisso com a evidência, mas na qual existe sempre uma carga indiscutível de subjetividade (p. 91).

Entretanto, é consenso em todos os autores pesquisados sobre a construção de um texto em história que o historiador faça uso, no seu trabalho, de documentos e fontes históricas. Prost (2008) fala que é pela questão do historiador que se constrói o objeto histórico, e as fontes e os documentos emergem a partir dessa(s) indagação(ões). O autor

certifica que o essencial é que a questão formulada possa ser verificada por meio de documentos. Mas o que seriam fontes e documentos?

Alguns historiadores utilizam a palavra fonte como sinônimo de documentos, e podem existir fontes orais, audiovisuais, manuscritas, etc. Em alguns casos, estes dois vocábulos realmente coincidem, contudo as fontes são o *locus* que contem o(s) documento(s), ou seja, a fonte pode ser um arquivo histórico no qual se encontrarão diferentes documentos, pode ser um objeto ou portador de texto (uma revista, por exemplo) ou ainda pode ser uma pessoa (fonte oral) que indicará ou portará o(s) documento(s) ou com a qual se produzirá um texto historiográfico. Em outras palavras, a *fonte* precede o(s) *documento(s)* em si, que é(são) o(s) produto(s) obtido(s) na, com a ou pela fonte³⁵.

O conceito de documento atualmente abrange manuscritos, publicações impressas, visuais ou eletrônicas, cartas, atas, legislações, além de objetos como amostras arqueológicas, obras de arte ou peças de museu, entre outros. Os documentos são classificados em: primários, secundários ou terciários. Os primários são aqueles originais ou de primeira publicação, os secundários são aqueles que contêm informações sobre os documentos primários e os terciários são os que guardam informações sobre localização ou indicação dos documentos primários e dos secundários (CUNHA, 2001). Atualmente, os historiadores trabalham com uma ampla gama de possibilidades documentais.

Carlan (2008) afirma que: “*Para os historiadores do século XIX, as fontes primárias seriam apenas documentos escritos. Esses documentos ‘falariam por si só’, caberia ao historiador apenas reproduzir esses fatos*” (p. 2). Prost (2008), assim como Le Goff (1924/1990), afirma que as fontes e documentos são definidos pelo olhar do historiador, que dá vida aos mesmos por meio da interpretação. O historiador tem como objetivo dar voz às coisas silenciosas e, na falta de documentos escritos, deve buscar inter-relações entre fontes e objetos para exprimir destes o que têm a dizer:

O trabalho do historiador é levar as coisas silenciosas a exprimir o que elas são capazes de dizer por si mesmas a respeito dos homens e das sociedades que as produziram e, finalmente, para constituir entre elas essa ampla rede de solidariedade e ajuda mútua que supera a falta do documento escrito (FEBVRE *apud* PROST, 2008, p. 77).

Diferentemente do que defendiam os historiadores tradicionais, no século XX há uma nova definição de documento. Os documentos e as fontes passaram a ser entendidos não como existentes *a priori*, mas tornam-se assim por meio da interpretação do historiador. Explicando em outras palavras, é inegável a existência da carta de Pero Vaz de Caminha, por exemplo, como um documento histórico da descoberta do Brasil em 1500, entretanto, este se torna um documento historiográfico (que serve para escrita da História) pelo

³⁵ Um livro que traz mais informações a esse respeito é: Pinsky, C. B. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

processo de interpretação e leitura do historiador. É o que Prost chama de ligação entre documento, procedimento e questão do historiador.

Outro aspecto importante de se destacar é que se ampliou o conceito de documentos e fontes considerando que os mesmos assumem diferentes modalidades e formas. Com o advento da *nova história* e dos novos objetos de pesquisa histórica, muitas questões não encontravam nos documentos escritos suas respostas, e o trabalho do historiador passou a ser diferente, como diz Prost:

[...] os historiadores do século XIX privilegiavam os vestígios escritos, enquanto no século XX têm sido questionadas as escavações arqueológicas para responder às questões sobre a história da vida material; verificou-se um interesse pelos rituais, símbolos e cerimônias para identificar as práticas sociais e culturais (PROST, 2008, p. 78).

O autor assegura que qualquer coisa pode tornar-se fonte, sendo constituída por ser um dado (concreto, como por exemplo, a Carta de Pero Vaz) ou por ter passado pela interpretação do historiador (como um ritual pataxó observado por um historiador). Cambi diz, sobre este aspecto:

[...] assistimos, há alguns decênios, ao fim do documento entendido como classe de documentos oficiais e relacionados com a historiografia tradicional, para dar espaço a novas séries documentais, mesmo incompletas, mesmo já interpretadas, mas que dilatam nosso conhecimento dos eventos e das estruturas da história, fazendo-nos-ir – ainda, e melhor – dos eventos às estruturas, às temporalidades profundas da história (1999, p. 28-29).

Febvre (*apud* CARLAN, 2008, p. 3) acrescenta:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Esta mudança na compreensão dos documentos e fontes possibilitou que os verdadeiros agentes históricos, esquecidos por anos, pudessem ter seu lugar na História, enriquecendo-a (CARLAN, 2008). Para Brožek e Guerra (1996), “os documentos constituem a matéria-prima”, mas, ainda segundo suas palavras, “tornam-se história por meio da análise elucidada” (p. 11).

Prestes (2010) alerta que os documentos da chamada história “oficial” devem ser questionados e que o historiador deve buscar se definir ideológica e politicamente em sua postura frente às narrativas ditas “oficiais”. Para ela, é necessário um posicionamento crítico

para a escolha de documentos e fontes e interpretações da história “oficial”, por ser esta carregada de interesses político-econômicos e ideológicos. Para Le Goff (1924/1990), foi Foucault quem elucidou o caminho da *nova história* no que se refere aos documentos, dizendo que, se antigamente, na *história tradicional*, transformavam-se “*monumentos*” em “*documentos*”, na contemporaneidade ocorre o contrário:

[...] nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se deixava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, há uma amálgama de elementos que têm de ser isolados, agrupados, tomados eficazes, postos em relação, integrados em conjuntos (FOUCAULT *apud* LE GOFF, 1924/1990, p. 86, grifo do autor).

Se por um lado isso é muito aberto e subjetivo, por outro há a necessidade de manter certo rigor. Embora tudo possa ser considerado fonte e documento e ser transformado em história pelo historiador, é necessário compreender que geralmente o controle metodológico passa pela definição do que seja ou não uma questão legítima “em” história. Para Prost (2008), isso se define pela necessidade de atender à função social da história e da historiografia e, principalmente, pela premência de se buscar avançar na produção do conhecimento em história, elaborando teorias e explicações sobre a realidade e os homens. As questões mais legítimas, no seu entendimento, fazem avançar a disciplina e o conhecimento da História (e eu diria também das histórias e da historiografia), os quais devem ter pertinência social e científica, denotando o engajamento do historiador. Goodwin (2005) diz que a tarefa de seleção dos dados pelo historiador é uma das mais difíceis e podem ocorrer problemas ao escrever a História, bem como problemas de interpretação da mesma, dadas as características pessoais do historiador e do contexto histórico em que se escreve.

Para Sigelmann (1984), uma investigação histórica pressupõe a preocupação com as experiências transcorridas ao longo do tempo, que são sempre únicas e, portanto, não replicáveis em laboratório, e daí sua relevância. Também Le Goff (1924/1990) aborda a necessidade de compreender os eventos históricos como singulares e, no seu entendimento, é fundamental ter uma preocupação com a cronologia e periodização que busque entender os diferentes ritmos da história. A tarefa do historiador para ele é reconhecer tais ritmos. Para Chauí (1984), um trabalho histórico no sentido “*forte do termo*” é aquele que vai em busca de onde a História “*se produz e se oculta*”, procurando “*ultrapassar a diferença empírica dos tempos (o antes e o depois, o passado, o presente, o futuro) para encontrar a diferença temporal (aquilo que se constitui intrinsecamente o passado em sua diferença diante do presente)*” (p. 14). Fontana (2004) reitera que o objetivo de qualquer pesquisa histórica válida reside no pressuposto de que esta deve se aproximar dos problemas reais dos homens e das mulheres.

Em geral, é consensual entre os historiadores contemporâneos a defesa de que uma questão histórica está relacionada sempre aos homens e aos seus problemas reais, situados em um determinado contexto social, econômico e cultural. Assim, é importante ao historiador compreender sobre qual(is) lacuna(s) do conhecimento sua produção irá conseguir lançar luz, não apenas no sentido de avançar cientificamente, mas de contribuir para construir respostas para os problemas da História e, conseqüentemente, da sociedade e dos homens. Hobsbawm (1998) tem um excerto interessante neste sentido:

[...] o que quero lembrar a vocês é algo que me disseram quando comecei a lecionar na universidade. “As pessoas em função das quais você está lá”... [se faz história] ... é para as pessoas que, ao longo da história, fora de seu bairro, apenas têm entrado para história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte. Toda sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a elas, e não aos ricos, inteligentes e excepcionais, embora toda sociedade em que valha a pena viver deva garantir espaço e propósito para tais minorias. Mas o mundo não é feito para o nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para o nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro (p. 21).

Assim, mesmo que tudo possa ser documento e se tornar fonte, por meio da análise e interpretação do historiador, é necessário, na escolha dos mesmos, orientada pelos objetivos e propósitos da História, ter em mente o compromisso com este campo de conhecimento. Este compromisso, para muitos dos autores aqui referenciados, está relacionado ao engajamento do historiador. O historiador deve ser motivado por cumprir uma função pessoal, profissional e social:

[...] é verdade que nem todos os historiadores estão engajados; no entanto, o interesse profissional do historiador pela evolução da coletividade constitui um fator favorável ao compromisso que, provavelmente, é mais freqüente na corporação que no conjunto da população com o mesmo nível cultural (PROST, 2008, p. 88).

Os elementos necessários para construção de um texto historiográfico passam inicialmente pela formulação de uma questão de interesse histórico, seguida da definição do objeto de análise, escolha das fontes, documentos e explicitação de um método. Segundo Collingwood (*apud* PROST, 2008):

[...] em vez de adotar dois momentos sucessivos – coleta de dados, seguida por sua interpretação – o historiador começa por formular um problema em sua mente para orientar a busca de dados relativos a este assunto. Tudo, e seja qual for sua proveniência, pode servir-lhe de dados se ele for capaz de encontrar a maneira de interpretá-los. (p. 79).

É imprescindível que o historiador esclareça seus pressupostos iniciais, assim como a delimitação do seu tema, bem como a maneira como vai abordá-lo. Elucidar seus próprios “pré-conceitos” e, como diz Prost, ter honestidade científica ao explicitar seus postulados. Para Brožek e Guerra (1996):

É aconselhável, no início, escolher uma área geográfica e linguística limitada, para que o tema possa ser examinado a fundo.

[...] a historiografia começa com o relato de quem fez, o que fez, quando, e em que lugar, porém procura fazer um relato que explica não só “o que” mas o “porquê” (p. 14).

As dimensões pessoais, profissionais e sociais devem estar inter-relacionadas, e o historiador deve ter o cuidado de não desaparecer do seu relato, pois fazer/escrever história é também realizar uma tarefa de se posicionar e contribuir para sua própria transformação pessoal e profissional como historiador.

Um elemento importante é romper com a pretensão de fazer uma história total, não caindo, entretanto, no subjetivismo extremo de alguns historiadores que, como aponta Prost, tornaram-se relojoeiros e ourives por produzirem micro-histórias, verdadeiras joias de erudição, que só interessam para deleite de quem as produziu. Também é essencial não cair no equívoco de buscar encontrar a “verdade” histórica, porém, por outro lado, não se esquivar de investigar respostas para os problemas colocados, distinguindo o trabalho em história daquele realizado por jornalistas e romancistas. Hobsbawm (1998) critica os que se auto intitulam “pós-modernistas” e se arvoram de uma isenção na História e historiografia de procurar os fatos, os acontecimentos e não distinguem a história da ficção:

[...] não podemos inventar novos fatos. Ou Elvis Presley está morto ou não. A questão pode ser resolvida inequivocamente com base em evidências, na medida em que se disponha de evidências confiáveis, o que, às vezes, é o caso (p. 18).

Como Hobsbawm, Prost (2008) defende que cabe ao historiador se basear em evidências (para não usar os termos “fatos” ou “dados”, muito característicos da *história/historiografia tradicional*) extraídas dos objetos de investigação estabelecendo relações que servem para argumentação. O autor alerta, inclusive, para o uso de recursos da memória, neste caso. Ele diz que a memória deve ser utilizada quando é possível “transformá-la” em história por meio do trabalho historiográfico. Sua orientação é mover-se pela razão, e não apenas pela compreensão subjetiva e emoção, realizando relatos historiográficos e não narrativas romanceadas, o que se faz por meio do trabalho a partir de um método. Para Hobsbawm, essa é uma das responsabilidades do historiador, buscar ir além da descrição e da narrativa puras e simples; deve-se buscar encontrar as regularidades e explicações para os fenômenos: “*Fica o fato de que a história se afastou da descrição e da narrativa e se voltou para a análise e a explicação, da ênfase no singular e individual, para o estabelecimento de regularidades e generalização*” (1998, p. 75). Segundo o autor, o trabalho do historiador consiste em “*ir organizando um quebra-cabeças*” a partir das informações fragmentárias, construindo articulações de como as informações recolhidas

poderiam se encaixar. Para tanto é necessário ao historiador imaginação e uma organização coerente, sistemática e consistente para desvelar os sentidos.

A primeira tarefa do historiador de acordo com Carlan (2008), é realizar uma análise prévia da documentação disponível e estabelecer um “*corpus documental*” no qual será aplicado o método de análise. Ele afirma que, no início, o historiador, diante de suas fontes, age de forma intuitiva e imprecisa e só aos poucos vai “*ordenando o caos*”. Alguns critérios são apontados como relevantes de se seguir nesta fase pré-analítica, como o renunciar a certas fontes, escolha especialmente direcionada pelos objetivos do estudo. A recusa de algumas fontes e documentos se dá também por estes não formarem uma série completa para os fins do estudo, ou mesmo por não se adequarem ao método utilizado. Devo acrescentar que nessa fase é comum o abandono de certas pretensões equivocadas e também o aumento da seletividade por parte do pesquisador no que se refere à escolha dos materiais documentais. A fase seguinte é a análise dos diferentes tipos de materiais e distinção dos mesmos e das formas com as quais se poderão obter informações a partir destes. A fase analítica, segundo Hobsbawm, envolve três momentos:

Isso implica três passos analíticos: primeiro, temos que identificar aquilo que os médicos chamariam síndrome – a saber, todos os “sintomas” ou peças do quebra-cabeça que precisam ser encaixadas, ou pelo menos, uma parte suficiente delas com que continuar. Segundo, temos que construir um modelo que dê sentido a todas as formas de comportamento, ou seja, descobrir um conjunto de suposições que tornariam a combinação desses diferentes tipos de comportamento coerentes entre si segundo algum esquema racional. Terceiro, devemos então descobrir se há evidência independente que confirme esses palpites (1998, p. 228).

Quando as evidências são encontradas e o quebra-cabeças é montado, inicia-se o trabalho interpretativo do historiador. Como afirma Vidal (1990) “*é o historiador que determina o que entra ou não no seu texto*”.

Para explicação das evidências, Brožek e Guerra (1996) dizem que pode-se buscar dois aspectos: 1) os antecedentes; e 2) os agentes precipitantes (as condições particulares). A partir do exercício aqui empreendido de pesquisa, dou-me o direito de acrescentar um outro elemento essencial neste processo de análise que é 3) a busca pela compreensão sistemática e crítica do interstício entre o singular e o universal na busca das regularidades. Em termos gerais, como psicóloga que se interessa pela História, acredito que é necessária uma compreensão dos aspectos internos e dos externos, compreendidos dialeticamente (e não dicotomicamente) como elementos essenciais de análise das relações entre fatos, acontecimentos, dados, evidências.

Esta análise deve levar em consideração a compreensão das ações das pessoas e do conjunto da sociedade no curso do tempo. Falo isso porque em alguns aspectos nota-se que alguns historiadores, cientistas sociais e até psicólogos, ao enfatizar a compreensão da

história social, tendem a cair num *sociologismo* ou no seu extremo, o *psicologismo*, na análise da constituição social da História. Há, portanto, uma necessidade de compreensão *dialética* da relação objetivo-subjetivo neste âmbito. Esta não é uma tarefa fácil, mas alguns autores têm contribuído para elucidar esse caminho alternativo. Sem aprofundar muito no tema, por não ser objeto deste trabalho, exponho a seguir um pouco mais desta questão.

Oliveira (2005), ao falar especificamente a atuação do psicólogo, diz que este profissional deveria compreender no seu trabalho cotidiano: “*Como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação*” (p. 26). Em outros termos, o que é singular nas pessoas é construído a partir do universal humano (do conjunto de todas as pessoas e da História). E, ao mesmo tempo, o que é universal se materializa no singular a partir da *mediação*³⁶ da particularidade. Sem adentrar em muitos detalhes, o que nos interessa aqui é a discussão da relação objetivo-subjetivo em historiografia. No modo de pensamento *tradicional*, o objetivo está fora (na sociedade, no campo material) e o subjetivo (está dentro, é interno, pertence ao indivíduo). Numa compreensão *dialética*, esta configuração é equivocada. Por isto, compreendendo dialeticamente estes dois campos, especificamente no âmbito da História, diríamos que as evidências históricas (fora) evidentemente são construídas pelos homens (e portanto não estão fora); neste sentido, as mesmas devem ser articuladas à interpretação do historiador (dentro e fora, pois, este é um sujeito no mundo) de forma relacional. Por conseguinte, o processo analítico deve estar relacionando os aspectos objetivos e subjetivos indissociadamente, sem prejuízo ou anulação de um pelo outro, operando de forma a compreender os aspectos objetivos e subjetivos de forma *práxica*.

Esta transformação só pode ser realizada se há uma compreensão não dicotômica dos constructos homem e sociedade. Como exemplo tem-se as análises micro-macro realizadas por Foucault em suas obras, especialmente aquelas empreendidas no campo historiográfico, como foi a “História da Loucura na Idade Clássica” (1989). Em síntese, é necessário ao historiador e aos interessados em produzir história ter em mente, durante o processo analítico, o rompimento com as limitações de um sociologismo ou psicologismo e o empreender um esforço de análise do interstício entre o singular e o universal na construção historiográfica.

Prost (2008) diz que o resultado final do processo analítico do historiador assume as seguintes configurações: a) narrativas; b) quadros; e c) comentários. A narrativa é a dimensão que explica as mudanças no tempo, os marcos que se destacaram; o quadro é a descrição e a exposição e responde à pergunta “*como eram as coisas?*”; o comentário é

³⁶ O conceito de *mediação* pode ser melhor aprofundado nos textos de Vigotski (1935/2007, 1934/2009).

como outros autores interpretaram o mesmo tema, buscando realizar pontes com os conhecimentos anteriormente produzidos. Evidentemente, estes três âmbitos se articulam e transparecem no texto do historiador de modo articulado, como o quebra-cabeças montado a que se refere Hobsbawm (1998).

É importante destacar que na composição final do texto historiográfico devem constar, segundo Prost, os seguintes elementos: 1) tema; 2) periodização; e localização; 3) os personagens e cenários; 4) o plano em que o historiador se coloca; 5) os cruzamentos entre acontecimentos, fatos e eventos. Para o autor, na análise que fez da historiografia contemporânea, identifica-se que os historiadores têm diferentes estilos ou “gêneros históricos”, que estão articulados ao modo como utilizam o enredo, a argumentação e sua implicação ideológica na produção final de seus textos. Os gêneros históricos, no seu entendimento, podem ser classificados da seguinte maneira: 1) quanto aos tipos de enredo: romanesco, trágico, cômico, satírico; 2) quanto ao tipo de argumentação: formalista, organicista, mecanicista, contextualista; 3) quanto ao tipo de implicação ideológica: liberalista, conservador, radical-anarquista. Há ainda aqueles que combinam diferentes aspectos, ao que Brožek e Guerra (1996) denominam de abordagem pluralista. Para estes autores:

Cabe ao historiador [...] a escolha dos métodos mais apropriados para a indagação historiográfica acerca de um determinado tema, num determinado período de tempo, num dado contexto, no âmbito de sua área de estudos (p. 48).

Finalmente, quero expor um elemento que até agora fora apenas superficialmente abordado, que é a possibilidade de ao se fazer história (em termos de produção historiográfica), ocorrer ainda, simultaneamente, o próprio fazer-se historiador (no sentido de constituição do historiador). Compreendendo como na visão marxista, de que as condições materiais de existência é que determinam a constituição do ser, acredito que é no processo de construção da historiografia que também se produz o historiador. Como afirma Marrou (*apud* PROST, 2008), o processo de construção da história por parte do historiador produz “*progresso na própria alma de seu autor: o encontro com outrem, dos instantes de espanto às descobertas, contribui para sua transformação, para aprofundar o autoconhecimento*” (p. 91). É necessário neste processo, tomar o cuidado para que seu trabalho não seja uma reflexão subjetiva pura e simples, sem trazer uma contribuição para a elucidação de respostas científicas e sociais para a História a partir dos objetos investigados. Todavia, é inegável que objeto e investigador se transformam, durante o processo, numa relação *dialética* de processualidade e historicidade.

Chauí, no prefácio do livro de De Decca (1984), diz que o trabalho deste autor opera uma dupla reflexão em que a figura do historiador e a de seu objeto são

simultaneamente produzidos. Além disso, Vigotski (1935/2007) afirma que é na relação com o outro que se constituem internamente elementos que se configuram para construção do humano em nós, e as funções psíquicas superiores, inicialmente sociais, aos poucos vão se constituindo como construção pessoal (partindo do inter- -subjeto para o intra-subjeto). No que aqui nos interessa, dizendo em outras palavras, compreendo que é por meio da produção social (inter) da História do homem e da compreensão que se faz possível interiorizar desta História (intra, no sentido vigotskiano) que se possibilita um fazer História e historiografia e fazer-se simultaneamente como historiador. Em outros termos, à medida que sistematiza-se e dá-se significado àquilo que organiza, através da palavra, internalizam-se os sentidos do que é produzido, constituindo-se, assim, também o historiador daquele tema sobre o qual se debruçou (o objeto ou as questões levantadas). Tudo isto se relaciona também com a própria maneira como essa história é construída. Isto só é possível a partir de uma compreensão *dialética* e indissociada de homem-sociedade, objetivo-subjeto, interno-externo, singular-universal.

Conforme Oliveira (2005): “[...] é preciso considerar que todo esse processo entre indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (p. 29). Neste caso, diria que é no processo de exercício do historiador (singular), mediado pela sua relação com a História produzida em sociedade (o particular) que se pode apreender sua relação com a História dos homens (o universal). Com isto, ocorre uma tripla e simultânea transformação: a da escrita histórica pelo historiador, do próprio historiador ao construí-la e, conseqüentemente, da própria História. No meu caso, esta é uma primeira aproximação com este objeto de conhecimento (a historiografia) e, portanto, posso afirmar que ainda estou vivenciando este processo. Contudo, posso dizer que, ao exercitar neste trabalho a busca de evidências da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, também eu pude construir paulatinamente este conhecimento (em mim/para mim). E foi tentando traduzi-lo em palavras (para exteriorizá-lo/para outrem) que, aos poucos pude ir constituindo-me ao mesmo tempo enquanto investigadora, com esperança de contribuir para a construção desta história.

Dadas as condições iniciais quanto aos elementos necessários para a composição de um bom diário de bordo desta incursão historiográfica, tratarei de descrever os rumos do mesmo.

III.2 Objetivos traçados e retraçados

Cantares e Provérbios

Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que nunca
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
Somente sulcos no mar.

Antônio Machado (1999)

Como todo trabalho qualitativo, principalmente aqueles que têm uma preocupação em realizar uma pesquisa de campo, é comum idas e vindas no que se refere às delimitações, decisões acerca da investigação referente ao método, aos objetivos e mudanças de todo tipo. Não foi diferente neste trabalho, que foi se construindo dia a dia. E devo dizer que o papel da minha orientadora foi fundamental para contribuir para que eu não saísse muito dos trilhos nesta estrada. Neste sentido, os objetivos aqui expostos foram aos poucos sendo aprimorados, pois passaram por várias versões desde o projeto inicial. No tópico “Guias de viagem: os aspectos teórico-metodológicos” explico mais detalhadamente todas as mudanças empreendidas, de modo que o que se lê em seguida deve ser entendido como o resultado final deste caminho processual que foi realizar uma pesquisa qualitativa tendo ainda como substrato as interfaces entre Psicologia, História e Educação.

Para definição dos objetivos, parti das perguntas que constituíram o objeto investigativo, nascidas nas inquietações da narradora desta história. Como apontado antes, no princípio deste percurso, muitas inquietações puderam contribuir para delimitar o desejo de realizar esta viagem no campo de estudo sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar. Entre as principais inquietações, posso dizer de forma resumida que algumas foram preponderantes: 1) a pouca disponibilização, durante a formação em Psicologia de referenciais brasileiros sobre a história desta ciência; 2) a necessidade de ampliação das produções sobre essa história e sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar em particular; 3) a ideia de poder realizar uma contribuição singular, que tivesse como um dos propósitos a escuta de depoentes pioneiros neste campo no Brasil.

Estas preocupações iniciais foram o ponto de partida para a construção da tese, que teve como objetivo principal: investigar a constituição e consolidação do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, por meio de depoimentos orais e de outras fontes historiográficas, notadamente a partir dos anos 1930. Buscou-se analisar no *corpus* documental, construído por meio do trabalho no campo investigativo, como se deu, ao longo do tempo, a constituição e a consolidação da chamada “área” de

Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. É necessário esclarecer que, mesmo que estes propósitos tenham uma grande abrangência, reitero que este trabalho é uma contribuição preliminar deste exercício de se construir uma análise histórica do objeto aqui investigado. Contribuição esta que foi possível a partir dos elementos disponíveis no espaço e no tempo deste fazer historiográfico neste campo.

Vale dizer que, no princípio, o objetivo era abarcar o período compreendido a partir da regulamentação da profissão de psicólogo no país (ocorrida em 1962); assim, o foco inicial era ter a *história oral* como principal método orientador do trabalho de campo. Contudo, a primeira modificação empreendida foi a de ampliar a pesquisa para outras fontes historiográficas, decisão esta constituída por meio do trabalho de orientação e reiterada no processo de qualificação. Ao que se refere ao período, ele foi estendido para aprofundar nos dados a partir da década de 1930, embora com elementos de antes disto, o que ocorreu em função dos elementos dos depoimentos orais recolhidos, bem como da pesquisa documental em referências bibliográficas sobre o tema. Isto se deveu ao fato de que a partir deste período é possível verificar que houve um avanço no que se refere à configuração mais específica (ou consolidação) do que podemos hoje denominar de “área” de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.

Com base nestas configurações, tracei como objetivos específicos empreender um trabalho de campo que pudesse:

- a) Reunir materiais (de caráter histórico documental) que pudessem servir para composição de um panorama de constituição e consolidação da área de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil;
- b) Identificar nestes materiais os principais personagens, considerados pioneiros ou protagonistas da Psicologia Educacional e Escolar no país;
- c) Construir depoimentos orais (*história oral*) de alguns destes personagens encontrados;
- d) Investigar com estes depoentes aspectos como: 1) como se deu a consolidação histórica da área da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil e 2) quais foram as transformações no papel do psicólogo educacional e escolar;
- e) Identificar, a partir dos depoimentos dos entrevistados e do material constituído pela investigação (*corpus documental*), como, ao longo do tempo, ocorreu a

inserção do psicólogo nos contextos educacionais (e o desenvolvimento das práticas neste âmbito).

Como dito antes, estes objetivos acima descritos passaram por revisões constantes ao longo do trabalho, sendo esta exposição a versão final construída. Aqui são necessárias algumas explicações. No que se refere aos materiais de caráter histórico documental, estes foram constituídos fundamentalmente de materiais escritos (livros, artigos, legislações, anais de congresso, etc.) e materiais audiovisuais (videodocumentários, documentos acessados por meios eletrônicos – Ver Referências e Fontes). Todos foram selecionados levando-se em consideração a sua relevância para atingir os objetivos propostos. Ou seja, todos tinham algum tipo de relação com a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.

Quanto aos personagens escolhidos para narrativa desta história, eles se dividiram em dois grupos: 1) aqueles aos quais tive acesso direto (os depoentes) e 2) aos quais tive acesso indireto (os falecidos e outros aos quais não tive possibilidade de entrevistar). Tanto os de acesso direto quanto os de indireto têm ou tiveram algum tipo de vinculação à Psicologia Educacional e Escolar. É preciso dizer, entretanto, que não foram citados todos aqueles que poderiam contribuir com o tema, mas os que puderam ser incluídos.

Aqui uma distinção é necessária, é preciso entender que existem aqueles que foram pioneiros na *constituição* da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil e, por outro lado, aqueles que foram pioneiros na *consolidação* desta área. Os pioneiros da *constituição* da nossa ciência psicológica podem ser identificados entre os primeiros jesuítas e também aqueles que primeiro se enveredaram profissionalmente neste campo (das ideias psicológicas e sua difusão). Quanto a estes podemos citar também Lourenço Filho, Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano e outros cuja contribuição para a Psicologia Educacional e Escolar se deu especialmente na primeira e segunda metade do século XIX. Os pioneiros do segundo grupo são identificados como aqueles que participaram do que Antunes (2001) chamou de período de *consolidação* da Psicologia brasileira. Estes foram pioneiros ou protagonistas da Psicologia ao longo do século XX e muitos ainda estão em atividade, sendo que aqui pude contar com o depoimento de cinco destes.

Para depoentes desta tese buscou-se pessoas que atuaram como pioneiros ou protagonistas em diferentes momentos da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil ao longo do século XX. Para definição do que seria pioneirismo, utilizei como critério a definição dos termos “pioneiro” e “protagonista” no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2004), que, em linhas gerais, diz que pioneiro é aquele que principia a

ocupação de um campo ainda em construção e desenvolvimento, e protagonista é aquele que tem um papel de relevância para determinado acontecimento³⁷.

Definidas as metas a serem alcançadas, partimos então para uma delimitação dos melhores caminhos para se chegar a elas.

III.3 Escolhendo caminhos: a história oral como diferencial e a história plural

Os historiadores são como surdos, dizia Tolstói, respondem perguntas que ninguém lhes fez.

Ecléa Bosi (2003)

Conforme foi dito no primeiro capítulo, o desejo de empreender um estudo a partir de depoimentos orais motivou a escolha teórico-metodológica pela *história oral*. No princípio deste estudo, esta foi a bússola orientadora; posteriormente, decidiu-se que este método seria acrescido de outras fontes historiográficas, o que levou à história plural, conforme explicitado. De todo modo, o trabalho de campo desenvolvido com os depoentes seguiu as orientações da *história oral*, e por isso neste tópico discorro sobre este tipo de historiografia.

A diferenciação entre método e metodologia historiográficos é de suma importância para que se possa entender a opção pela *história oral*. O método é o caminho ou a base de orientação epistêmica de um trabalho. Ele orienta toda a escolha das metodologias que serão utilizadas. A metodologia é o recurso ou os diferentes recursos que serão utilizados pelo pesquisador para, de acordo com o método, organizar as informações que encontra no percurso investigativo. No caso da História, o método historiográfico destaca-se pela orientação filosófica epistemológica que guiará o historiador em suas análises a partir dos elementos encontrados, pois a metodologia historiográfica contém algumas características importantes de serem contempladas, que são definidas a partir do objeto e dos objetivos da pesquisa.

Os objetivos do estudo e também a predileção por uma configuração historiográfica a partir da *nova história* me levou a optar pela orientação teórica e metodológica da *história oral*. Por que o uso dos termos “teórica e metodológica” e não apenas “metodológica”? Compreendo, diferentemente de alguns autores da história contemporânea, que a *história oral* não é uma mera “técnica” ou “procedimento” a ser aplicado(a) para recolher informações ou depoimentos orais. Acredito que a *história oral* é também um posicionamento teórico de abordagem em história e historiografia, como aprofundado em outro trabalho (BARBOSA; SOUZA, 2009). Corroboro com alguns autores que defendem que a *história oral* é mais que uma “técnica”, devido a seu papel e importância na

³⁷ Essa definição será melhor explicitada no próximo capítulo, que trata dos aspectos teórico-metodológicos.

reconfiguração dos métodos e metodologias na história (ciência/disciplina). E creio ainda que ela pode colaborar para o estudo da história da Psicologia por seu caráter subjetivista, sem deixar de lado o objetivismo. Mas o que é *história oral*? E o que torna a *história oral* um diferencial?

Reinaldo et. al. (2003) dizem que há uma grande controvérsia entre os próprios historiadores que discutem se a *história oral* é um “método”, uma “técnica” ou uma “disciplina”. Para José Carlos Bom Meihy, do Núcleo de Estudos em História Oral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP), importante pesquisador nesta área, *história oral* é:

[...] um conjunto de procedimentos que se iniciam na elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com planejamento da condução das gravações e transcrição, conferência do depoimento, com autorização para uso, arquivamento, e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (2000, p. 29).

Na definição do autor, a ideia de “conjunto de procedimentos” remete-nos à noção de “técnica”. Por outro lado, quando descreve detalhadamente estes procedimentos o autor nos leva a pensar em uma configuração também teórica. Segundo Verena Alberti, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC – Fundação Getúlio Vargas/RJ), alguns historiadores definem a *história oral* não apenas como técnica ou procedimento, mas como um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que busca estudar a História por meio de depoimentos de pessoas que participaram ou testemunharam fatos da mesma (ALBERTI, 1990).

Conforme Thompson (1924-1993), historiador inglês, a *história oral* é tão antiga quanto a própria História, mas foi com o advento da tecnologia do gravador que se iniciou um trabalho mais sistemático de recolher evidências orais. O autor nos diz que até Heródoto, o pai da História, utilizava testemunhos orais para escrever suas histórias, e, neste sentido, a *história oral* pode ser considerada como marco inicial da própria historiografia (THOMPSON, 2002).

Reinaldo et. al. (2003) explicam que a *história oral* desenvolveu-se proficuamente após a Segunda Guerra Mundial, tendo como grande marco o primeiro projeto formal em *história oral* na Universidade de Colúmbia em Nova York (EUA). A este respeito, Thompson (2002) esclarece:

[...] “a *história oral*”, declarou a Oral History Association (norte-americana), “foi instituída em 1948 como uma técnica moderna de documentação histórica, quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana” (p. 89).

Uma das motivações dessa instituição nessa modalidade de estudo estava relacionada à necessidade de se conhecer as experiências vividas na II Guerra Mundial e no Pós-Guerra, inclusive pela escuta de ex-combatentes, familiares e vítimas. De acordo com Meihy (*apud* REINALDO et. al., 2003), a *história oral* tinha como função registrar os relatos, divulgar as experiências e incentivar a história local. Thompson (2002) explicita o desenvolvimento deste método a partir desse período e explana sobre a inserção desta em vários países do mundo. Nessa obra, referência obrigatória para os historiadores que pretendem utilizar a *história oral*, Thompson apresenta os diferentes usos da mesma. Um elemento que chamou minha atenção se refere ao relato do autor sobre projetos de *história oral* com crianças das séries iniciais, em escolas públicas, para enriquecer seus estudos. Nestes projetos, integrados ao conteúdo escolar, incentiva-se as crianças a realizarem projetos com histórias orais, no sentido de estimular a produção de pesquisas desde a tenra idade. Aspásia Camargo, pesquisadora do CPDOC/FGV-RJ, afirma que:

[...] a história oral é um instrumento pós-moderno para se entender a realidade contemporânea. Pós-moderno por sua elasticidade, imprevisibilidade e flexibilidade. Para a autora, a história oral é, ao mesmo tempo, uma fonte e uma técnica, mas a grande preocupação é convertê-la em metodologia, aqui entendida como um conjunto de procedimentos articulados entre si, cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam produzir conhecimento (CAMARGO *apud* GONÇALVES E LISBOA, 2007, p. 85-86).

Reafirmo a flexibilidade e plasticidade da *história oral* e permito-me dizer que, para além de um conjunto de procedimentos, fonte, técnica ou metodologia, a esta pode e deve ser encarada como um método; ou seja, pode ser entendida como uma orientação teórico-metodológica. Concordo, entretanto, que esta pode vir a ser um instrumento complementar ou principal, porém, dadas as suas especificidades, apresenta uma forma *sui generis* de produção em história.

De um modo geral, pode-se compreender que para cada historiador a *história oral* assume uma forma, pois pode apresentar simultaneamente diferentes configurações, entendendo isso como uma vantagem, e não uma desvantagem. Também por isto se justifica compreendê-la como método para além de técnica (BARBOSA; SOUZA, 2009), por acreditar que, quando o pesquisador opta pela *história oral*, esta decisão implica não apenas na escolha de um (ou vários) “procedimento(s)” em pesquisa, mas de um posicionamento teórico, por ter como ênfase a busca por uma história dos homens, feita *por* e *com* estes.

Esta escolha teórica e metodológica engendra todo um modo de pensamento sobre um jeito de se fazer ciência e pesquisa, pela compreensão que embasa as relações pesquisador-pesquisados, que perpassa a dimensão puramente técnica do processo. Para Ferreira e Amado *apud* Reinaldo et. al. (2003), os que afirmam ser a *história oral* apenas uma *técnica*, geralmente são pesquisadores que utilizam fontes orais de forma esporádica,

como informação complementar, o que pode justificar esta postura. Para tais autores, entendê-la como enfoque *teórico* é compreender que esta tem “*objeto próprio e capacidade (como fazem todas as disciplinas) de gerar no seu interior soluções teóricas para as questões surgidas na prática*” (FERREIRA e AMADO *apud* REINALDO et. al., 2003, p. 57).

No Brasil, pode-se identificar a presença da *história oral* desde os anos 70 (do século XX), mas principalmente relacionada a investigações científicas em instituições universitárias ou de pesquisa. No prefácio do livro de Thompson (2002), Sonia Maria Freitas fala que quando este autor visitou o Brasil, por ocasião da publicação da sua obra (em 1992), foram identificados 125 projetos de *história oral* em desenvolvimento no país, sendo 49 individuais e 76 institucionais. Ela relata que uma das primeiras experiências foi a criação, em São Paulo, em 1971, do Museu da Imagem e do Som (MIS-SP). Houve outras experiências como o Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina no Paraná (datado de 1972), o Laboratório de História Oral organizado na Universidade Federal de Santa Catarina (em 1975) e a criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), no Rio de Janeiro, em 1973. A autora ainda cita o trabalho da professora Ecléa Bosi (do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP – IPUSP) como um dos trabalhos pioneiros com este tipo de enfoque. Pode-se relatar ainda a iniciativa de criação em São Paulo, do Museu da Pessoa, que foi o primeiro museu virtual criado no país (em 1991). Este Museu reúne arquivos digitais para preservação de histórias de vida, e atualmente é formado por quatro núcleos (Brasil, Canadá, Estados Unidos da América e Portugal), interligados por metodologias e objetivos comuns (MUSEU DA PESSOA, 2010).

Atualmente, o CPDOC-FGV é uma referência nacional em termos de pesquisas em *história oral*, pois tem se dedicado a realizar depoimentos de personalidades que atuaram como políticos no cenário nacional. O CPDOC tem mais de cinco mil horas de gravação, com quase mil entrevistas abertas a consulta para o público geral (ALBERTI, 1990; CPDOC-FGV, 2008).

Para Reinaldo et. al. (2003), a *história oral* no Brasil teve como característica principal estar relacionada ao processo de redemocratização do país. Thompson, em sua obra “A voz do passado” (2002), refere-se à importância deste método na América Latina devido ao fato de que os governos ditatoriais, em alguns países, destruíram documentos escritos com o intuito de ocultamento da opressão. Reinaldo et. al. (2003) reiteram como marco para o desenvolvimento da *história oral* brasileira a fundação, em 1994, da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), durante o segundo Encontro Nacional de História Oral, realizado no CPDOC-FGV, e destacam o X Congresso Internacional de História Oral, realizado em 1998 (no Rio de Janeiro), e a criação de uma revista semestral desta Associação.

Especificamente relacionando a *história oral* à Psicologia, excetuando o trabalho de Ecléa Bosi (1973/1994; 2003), realizei um levantamento via Biblioteca Virtual de Saúde e Psicologia (BVS-PSI, 2010)³⁸, no início de 2010, utilizando o descritor “*história oral*” e encontrei 195 trabalhos. Esses trabalhos foram identificados especificamente no indexador “Scientific Eletronic Library Online” (SciELO) e dois deles se referiam ao “Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros” (CAMPOS, 2001). Na base de dados da “Literatura Latinoamericana de Ciências da Saúde” (LILACS) foram encontradas 806 referências. Numa análise superficial (incluindo apenas a leitura dos títulos de parte desses trabalhos, assim como alguns resumos), nota-se que é grande o número de estudos relacionados à área de Enfermagem, com poucas referências da Psicologia, e as que foram encontradas referiam-se ao trabalho com idosos ou pacientes psiquiátricos. A especificidade das bases de dados e também o termo “oral” não contribuiu para este tipo de investigação, pois observou-se que muitos trabalhos referiam-se à área odontológica, obviamente devido à indexação se dar por palavras-chave.

Utilizando as palavras “*histórias de vida*”, encontrei 479 títulos no LILACS, 121 na SciELO e dois do “Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros” (CAMPOS, 2001). Com esta terminologia os títulos eram bem mais diversificados, envolvendo *histórias de vida* de trabalhadores rurais, de mulheres, crianças, pessoas em privação de liberdade, pacientes psiquiátricos, entre outros. Pôde-se notar que este descritor trouxe mais referências que relacionam a Psicologia à *história oral*, sendo em sua maioria trabalhos realizados no âmbito da Psicologia Social e Comunitária e no campo da Saúde Mental. Encontrei ainda títulos de trabalhos com professores e alunos e que estabelecem a interface Psicologia, Educação e *história oral*. Foi interessante constatar, a partir deste exercício inicial de busca bibliográfica, que a *história oral* está muito mais relacionada, no caso da Psicologia, às *histórias de vida*. Verificou-se, por meio deste levantamento rápido, que é importante que os pesquisadores interessados em adentrar neste assunto possam utilizar diferentes descritores em seus processos de procura de referências, e fica o alerta quanto à escrita das palavras-chave das investigações, que contribuem para indexação dos trabalhos em bases de dados. Essa constatação levou-me à necessidade de realizar uma distinção entre *história oral* e *história de vida* e outras nomenclaturas.

Assim como outros autores, acredito que a *história oral* é um método diferente dos que são denominados de “abordagem biográfica”, “*histórias de vida*” e “*trajetórias de vida*”. Estes outros enfoques podem fazer parte da *história oral*, como modalidades, embora não ocorra sempre. Isto porque, em projetos de *história oral*, o objeto principal pode não ser a análise da vida dos depoentes, ou sua trajetória e *biografia*, embora isto possa fazer parte

³⁸ A BVS-PSI é um localizador de informação em Psicologia (uma base de dados eletrônica) que congrega vários indexadores. Ver: <http://www.bvs-psi.org.br/>.

dos depoimentos. Neste sentido, a terminologia *história oral* abrange como modalidades: as *histórias de vida*, as *trajetórias de vida*, os *estudos biográficos*, as *narrativas*, as *histórias temáticas*, a *tradição oral* e os *estudos de memórias*.

O método da *história oral* utiliza diferentes técnicas de entrevista para dar voz a sujeitos e, por meio da singularidade de seus depoimentos, constrói e preserva a memória coletiva. Segundo Gonçalves e Lisboa (2007), na Europa há pesquisadores que utilizam as terminologias *biografia* e *trajetória de vida* como procedimentos metodológicos desta abordagem. As autoras afirmam que: “*Para a grande maioria dos cientistas sociais e em particular para os historiadores, a história de vida é apenas um desdobramento da história oral*” (GONÇALVES e LISBOA, 2006, p. 22). Neste sentido, pode-se dizer que a *história oral* engloba essas modalidades, e o conjunto destas produções pode ser denominado “*método ou enfoque biográfico*”, abarcando ainda as metodologias de *histórias de vida*, *trajetórias de vida* e *narrativas*.

No caso das *histórias de vida*, busca-se compreender numa totalidade sintética a história da vida inteira de uma pessoa a partir de seu relato oral. Especificamente sobre este tema, Queiroz (1988) esclarece:

A história de vida é contada por um personagem e gira em torno deste. [...] o pesquisador colhe dados que indicam como se formou a personalidade de um indivíduo, através de seqüências de experiências no decorrer do tempo. [...] No entanto, o que há de individual e único em uma pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não se pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores (p. 35-36).

Para a autora, as *histórias de vida* revelam o cotidiano, o tipo de relacionamento entre os indivíduos, as opiniões, os valores e como os diferentes grupos sociais estão experimentando as mudanças. Quanto às *trajetórias de vida*, estas “*podem ser consideradas como partes de uma história de vida e de uma biografia*” (GONÇALVES e LISBOA, 2006, p. 23). As *narrativas* são trechos ou pedaços de trajetórias que trazem momentos significativos. Os três conjuntos, por terem como foco a vida do depoente, são chamados também de “*método ou enfoque biográfico*” por alguns historiadores.

Meihy (2000) afirma que a *história oral* pode assumir três formas: a) *história oral de vida*; b) *história oral temática*; e c) *tradição oral*. Na primeira, focaliza-se a escuta de toda a vida do depoente; na segunda, prioriza-se a escolha de um tema sob o qual o depoente irá discorrer; e a terceira é aquela que compreende os conhecimentos da *tradição oral* de povos iletrados. Para Thompson (2002), de forma semelhante, há três modos pelos quais a *história oral* pode ser construída: 1) narrativa de uma única vida; 2) coletânea de narrativas; e 3) análise cruzada. No primeiro tipo é a história de um único indivíduo; no segundo, uma miscelânea de histórias de mais de um indivíduo para compor um determinado objeto; e o

terceiro, quando a evidência oral é uma das fontes de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo. Em todos os casos, é salutar que o pesquisador realize alguns passos metodológicos no processo de construção das informações.

Em qualquer modalidade tem-se como eixo central o uso das fontes orais, e Meihy (2000), no “Manual de história oral”, apresenta em termos gerais e detalhadamente os passos necessários para uma investigação em *história oral*. O livro é um guia de procedimentos da *história oral*. É preciso que haja um projeto e que o pesquisador escolha este caminho quando o mesmo é apropriado aos objetivos de sua investigação, sobretudo quando este tipo de pesquisa for o mais interessante para atingir as metas do estudo.

Portelli (1997) defende a utilização deste método em todo tipo de historiografia, pois, no seu entendimento, só este adentra em áreas inexploradas da vida cotidiana. Para o autor, esta possibilita o acesso aos eventos e aos significados, e nenhum outro tipo de fonte pode lançar luz sobre os aspectos subjetivos da História tanto quanto a *história oral*. Em suas palavras:

Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas conta-nos bastante sobre seus custos psicológicos (p. 31).

Queiroz (1988) corrobora esta ideia quando fala do “*dizível*” e do “*indizível*” que é possível se apreender quando há um empreendimento de se ouvir o outro. Ambos concordam que as fontes escritas, assim como as orais, têm suas vantagens e limitações, e que o pesquisador deve estar atento a estas. Mas, de todo modo, defendem a utilização dos recursos orais por ser uma forma rica de se chegar a conteúdos objetivos e subjetivos sobre um dado assunto.

Para Bosi (2003), narrador e ouvinte irão participar de uma aventura e ambos sairão transformados da mesma. A professora Ecléa Bosi, como pesquisadora identificada com o campo da *história oral*, tem feito um trabalho diferenciado neste âmbito. Suas investigações, coadunadas com os pressupostos metodológicos da *história oral*, podem ser melhor designadas de *estudos da memória*³⁹, o que, no meu entender, também pode ser considerado como uma das modalidades deste tipo de método. O trabalho de Bosi difere na medida em que sua ênfase está no “*trabalho da memória*” por parte dos depoentes, no interesse pela explicitação, e no foco nos aspectos subjetivos das reminiscências como um processo reconstituente de laços e “*reelaboração do vivido*”. Em suas palavras:

³⁹ Depois de ler os trabalhos de Ecléa Bosi, acredito que o que a autora faz é singular, que é a interface entre Psicologia, Memória, História, Política e Literatura. Qualquer nomenclatura tentando “*enquadrá-la*” não fará jus à sua produção. Caso seja realmente necessário usar algum termo para “classificar” essa produção, se alguém assim o exigir, eu a chamaria de “*eclébosiana*”.

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. [...] O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1973/1994, p. 55).

[pois,] ... recontar é sempre um ato de criação (BOSI, 2003, p. 62).

A autora tem duas referências relevantes nesta área, que são os livros: “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” (1973/1994) e “O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social” (2003). O primeiro, trata-se de sua livre-docência e abrange temas tais como “Memória-sonho”, “Memória-trabalho” e “Substância social da memória”, a partir de uma pesquisa com memórias de oito personagens trabalhadores com mais de 70 anos sobre a história da cidade de São Paulo. Seus depoentes ajudaram a construir a história da cidade, e a autora diz que não faz um trabalho sobre memória ou sobre velhice, mas investiga a interface destes dois temas. A obra é um exemplo de uma investigação que consegue abarcar, por meio dos relatos de seus depoentes, os aspectos intersubjetivos e o que mais preocupa Bosi, que é a possibilidade de uso da memória como instrumento que contribua para “reviver” e “reelaborar as vivências” de certos campos esquecidos no tempo, no que se refere à subjetividade de seus sujeitos, e simultaneamente, revele a história social de um povo.

O segundo livro traz reflexões sobre o ofício do historiador no que se refere ao trabalho com a memória e, em vários momentos, ela reitera sua posição de defesa da oralidade como forma de inter-relacionar aspectos objetivos e subjetivos. Ainda neste segundo livro, Bosi (2003) fornece elementos importantes para o pesquisador de *história oral*. Ela alerta que é necessário que o mesmo não tenha pressa de interpretar o silêncio e hesitação ou preencher as pausas dos depoentes. A fala sempre é emotiva, fragmentada, apresenta lacunas, mas também é cheia de significações. O silêncio e postura de escuta na pesquisa podem trazer luz às Ciências Humanas como um todo, por aclarar pontos de silenciamento e ocultamento (opressivo) que aparecem por meio do trabalho com depoimentos. O papel de quem trabalha com fontes orais é compreender que a narrativa não obedece a uma sucessão coerente e que é necessário buscar sentido na “*anarquia claro-escuro*” e com isto dar forma ao relato. A exemplo do que é apontado por Hobsbawm (1998) sobre o caos inicial da montagem historiográfica, Bosi atesta que é nesta montagem de claro e escuro que se forma o quebra-cabeças, fazendo articular sentidos e significações.

Aqui, é necessário um parêntese para explicar que ainda são controversas as discussões entre os historiadores no que se refere à relação entre história e memória. Alguns defendem que o que é objeto da memória não pode ser encarado como ciência histórica ou historiografia, enquanto outros não conseguem conceber esta separação. Os

depoimentos orais, durante muito tempo, foram considerados estudos de menor importância, justamente por aqueles que defendem que a memória não pode ser usada pela história e pela historiografia. Ainda hoje se encontram alguns autores que trazem esta visão. Todavia, a despeito destas considerações, no meu entender, toda historiografia, mesmo aquela que prescindir de relatos orais, utiliza-se da memória, seja uma memória concretizada em forma de um texto, em que se articulam documentos, seja uma memória em forma de palavras ditas a um entrevistador, ou mesmo memórias pictográficas ou materializadas em objetos de arte, ritos e cerimônias. Por outro lado, compreendo que os estudos com foco na memória têm assumido características diferenciadas por haver um interesse especial pelo processo de memorização para além de compreendê-la como recurso para produção historiográfica.

Outro aspecto importante destacado pelos memorialistas é a compreensão da memória de maneira diferente daquela defendida pelos teóricos tradicionais, inclusive alguns cognitivistas e historiadores. Para estes últimos, a memória é compreendida apenas como algo individual, interno e relacionada a processos neurofuncionais (substrato biológico), ou seja, é um recurso cognitivo/psicológico.

Retomando a discussão feita sobre a cisão empreendida pelo pensamento *tradicional* entre razão-realidade e objetivo-subjetivo, uma compreensão *dialética* vai em outra direção. Para Vigotski (1935/2007 e 1934/2009), que dedicou parte de sua obra à análise da construção social das funções psicológicas superiores (entre elas, a memória), não se pode conceber o substrato biológico como determinante destas funções. O pensamento materialista histórico dialético, que fundamenta as proposições do autor, defende que a memória, a inteligência, o pensamento, a linguagem e outras funções psicológicas superiores são fruto da produção material de existência com base nos contextos social, histórico e cultural. Essas funções, de acordo com Vigotski, estão inicialmente nas relações sociais (“inter-pessoal”) e posteriormente se tornam pessoais (“intra-pessoal”), pois são internalizadas⁴⁰. A memória compreendida sob este outro ângulo não é apenas um recurso interno de um indivíduo, mas é dialeticamente concebida como a materialização de produções culturais que foram internalizadas pelo sujeito.

Como reitera Oliveira (2005), num pensamento materialista histórico dialético, não há cisão indivíduo-sociedade e, portanto, não fará sentido cindir memória e história. Neste sentido, em minha opinião, muitos historiadores que tem trazido para o campo da história

⁴⁰ O conceito de *internalização* é definido por Vigotski nas obras referidas (1935/2007) e (1934/2009). É importante dizer que mesmo que Vigotski tenha dedicado sua atenção à discussão do pensamento e da linguagem, em vários momentos fala da indissociação das funções psicológicas como um todo. Neste sentido, mesmo que não tenha especificado como objeto a “memória”, este constructo integra o que ele denominou de funções psíquicas superiores.

relatos com foco em memórias também o fazem do ponto de vista não apenas individual ou singular, mas também constitutivo da história social.

Em síntese, a *história oral* assume diferentes enfoques, entre eles as histórias de vida, biografias, trajetórias, narrativas, estudos de memória, e outras modalidades. A modalidade utilizada nesta tese é a da *história oral temática*, que tem como ênfase a escuta de depoentes sobre um tema específico, neste caso, a história da constituição e consolidação da área Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. No presente estudo, utilizou-se a *história oral* relacionada à perspectiva da *história plural*, pois entende-se que ela pode ser complementar a outras historiografias.

Portelli (1997) diz que as fontes orais e escritas não são mutuamente excludentes, e que, na medida do possível, é necessário ao pesquisador recolher informações de modo *plural*, compreendendo a natureza diversa das fontes. Ele se preocupa ainda com o modo como a linguagem oral é passada para a escrita. A riqueza da linguagem oral (tom, volume, ritmo do discurso) pode se perder na organização escrita, o que pode ser um prejuízo para os objetivos da investigação. Ele sugere que o pesquisador preste atenção às pausas na fala do depoente, bem como se preocupe com os aspectos tais como a velocidade do discurso, as lacunas e as fugas de assunto, entre outros. O resultado final é o produto de ambos – narrador e entrevistador– e tanto um quanto o outro devem estar ali representados da forma mais rica possível. “A *história oral não tem sujeito unificado, é contada de uma multiplicidade de pontos de vista*” (PORTELLI, 1997, p. 39). Thompson (2002) reitera que a *história oral* tem um diferencial por sua finalidade social:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (p. 22).

Um aspecto importante destacado por este autor é o fato de que este método leva os pesquisadores a campo, e com isso, os mesmos desenvolvem habilidades de se relacionar com os outros, por meio do compartilhar de experiências. Rodrigues (2004) também aponta este aspecto: “O fato de trabalhar com a oralidade redundante, quase inevitavelmente, em substituir o contato com as traças dos arquivos pelas amizades” (p. 33). Thompson analisa que a evidência oral pode conseguir penetrar em lugares nos quais outros tipos de história não conseguem abarcar. Em sua visão, a história que prescindir de relatos orais analisa os atores da história à distância e, na *história oral*, estes são transformados de objetos em sujeitos, no sentido de humanização da relação entre objeto

investigativo-sujeito do conhecimento e pesquisador. Thompson (2002) afiança que o que faz a *história oral* tão interessante é que esta: 1) penetra de forma que nenhum outro método consegue, por ser inacessível; e 2) o relato oral contribui como corretivo aos registros escritos, pois consegue algo mais profundo e fundamental para a História.

De um modo geral, as formas ou técnicas para construção dos depoimentos não diferem muito quando se trata de *história oral de vida, temática, tradição oral, trajetórias de vida* ou outros. Em comum, são realizadas entrevistas em formas de depoimentos com os participantes, que são escolhidos pelo pesquisador por meio de seus objetivos. Meihy (2000) esclarece que, nas modalidades que envolvem mais de um depoente, é necessária a montagem de uma rede de participantes, que ele chama de “*colônia*”. A colônia pode ser articulada a partir de um depoente inicial (chamado por este de “*ponto zero*”), que pode indicar outros, e forma-se uma rede por meio de indicações dos depoentes. A escolha dos participantes pode se orientar pelos objetivos do seu estudo, sendo desaconselháveis amostras aleatórias.

Para a seleção de informantes não existem regras absolutas, mas é interessante avaliar em que contexto a evidência oral será utilizada e se esta será o objeto de análise principal ou complementar. Para os depoimentos, geralmente se realiza uma fase preparatória (pré-depoimento) em que se articulam informações anteriores para que o pesquisador esteja cômico de quais informações irá buscar; nessa fase são feitos os contatos iniciais, agendamento, escolha do local e preparação do material tecnológico para construção do(s) depoimento(s). Em seguida, é feito o encontro propriamente dito, e vários autores dão dicas aos pesquisadores do modo como se portar neste momento de exercício prático da *história oral*⁴¹. Em suma, destacam a importância de deixar que flua o depoimento e encará-lo não como um diálogo, mas como um momento privilegiado no qual quem tem a palavra é o depoente. Para Vidal (1990), entretanto, o diálogo é importante, e ela fala inclusive em “*triálogo*”, por considerar a importância do gravador como terceiro elemento.

Os passos seguintes são a transcrição e um procedimento posterior, que Meihy (2000) chamou de “*transcrição*”. A *transcrição* é também chamada de *edição* por outros autores e refere-se à organização do depoimento por parte do pesquisador, transformando o oral em texto elaborado, após a transcrição. Neste momento, o pesquisador cuida para que o relato do depoimento seja um texto escrito que tenha clareza e coesão e para que não haja descaracterização das falas dos depoentes. Indica-se que possam ser retiradas repetições desnecessárias para a compreensão do texto, bem como erros de ortografia ou concordância, mantendo-se, entretanto, a marca da oralidade (PATTO, 2009). Em seguida, ocorre o pós-depoimento, momento no qual são feitos os agradecimentos e, em alguns

⁴¹ Sugiro a leitura de “Manual de História Oral”, de Meihy (2000).

casos, a conferência. A conferência é a volta aos depoentes para apresentar o material organizado para possíveis correções ou acréscimos. Alguns pesquisadores rejeitam esta fase porque o material pode perder a autenticidade da oralidade, pois os entrevistados, em geral, costumam querer corrigir aspectos da fala oral com articulações e correções do campo da linguagem escrita. Por outro lado, no meu entender, pela experiência vivida neste estudo, no qual houve a conferência, não há perda significativa neste processo, pois a colaboração do depoente enriquece a investigação.

Concordo com Thompson (2002), que diz que a evidência oral é “*um material que não apenas se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar: é, pois, completamente diferente de qualquer outro documento*” (p. 305); e está aí sua maior riqueza. Neste sentido, a partir da *história oral*, produz-se conhecimento de forma coparticipativa, e a escrita desta passa por muitas mãos, sendo elaborada a partir das muitas vozes. Todos contribuem para escrever “aquela” história. No prefácio do livro de Bosi (1973/1994), Barbosa comenta um trecho em que Bosi diz: “*Colhi memórias de velhos*”. Na opinião de Barbosa, a pesquisadora não apenas “colheu”, mas “*deu existência a essas memórias*” (p. 12, *grifo nosso*). É esta a essência do trabalho em *história oral*: dar existência a uma história adormecida dentro dos homens *na* e *da* História.

Outro aspecto relevante de ser ratificado é que, na *história oral*, mais que em outras historiografias, não há a necessidade de busca pela veracidade ou comprovação dos fatos. O que o entrevistado fala é sempre verdade e legítimo em certo sentido. Thompson (2002) explica que haverá sempre uma tensão entre historiografia e vida real, e nunca deve-se pensar em discrepância entre o material escrito e o oral, mesmo que isso se evidencie. Para ele, nenhum dos dois é mais verdadeiro que o outro, e devem ser colocados lado a lado no processo analítico.

No que se refere à análise da produção em *história oral*, Thompson sugere três momentos: a) cada entrevista deve ser olhada em sua coerência interna; b) conferência com outras fontes; c) a evidência oral é colocada num contexto mais amplo. A primeira etapa consiste em uma análise pormenorizada de cada unidade de depoimento em separado; a segunda diz respeito à interlocução dos relatos orais com as fontes escritas e documentais sem menosprezar nenhuma delas e nem se ocupar em dizer qual é a mais verdadeira. O terceiro momento é o que ele denomina de “*interpretação – a construção da história*”, que é o *métier* do historiador, no qual o mesmo fará sua exposição, decomposição, análise e interpretação dos elementos com base na articulação com aspectos mais gerais da história.

Chegado a este ponto, o historiador compõe uma análise de forma interpretativa e aberta, trazendo uma versão composta por ele a partir das evidências investigadas. Denzin e Lincoln (2006), ao tratarem do investigador qualitativo, dizem que este é um intérprete, pois analisa e dá a sua interpretação sobre os documentos e depoimentos de seus

entrevistados, nunca acreditando ser tal a única interpretação, mas apenas uma entre muitas. A pesquisa qualitativa e as historiografias identificadas com a *nova história* trazem como principal característica a compreensão de que o que importa na construção da ciência contemporânea não são as grandes teorias, as grandes descobertas ou a grande História. O essencial não é que as descobertas do investigador possam ser generalizadas a todos; o primordial é o único, o singular, o que aquele grupo ou pessoa disse que pode ser altamente significativo e até generalizável. Mas este não é o objetivo e sim a consequência do estudo.

A despeito de tudo aqui apontado, várias críticas são feitas à *história oral*. Até meados dos anos 1990, conversar ou utilizar-se da memória de depoentes era considerado um estudo menor. O uso desta era visto como um método de pouco rigor metodológico por estar à deriva das imperfeições da memória e das percepções individuais. Para Vidal (1990), é importante que o pesquisador leve em consideração que há a limitação dos documentos da *história oral*, como dos documentos escritos. Tanto um quanto o outro não são produzidos no momento em que as coisas ocorreram, e é fundamental ter esta compreensão. Isso sem contar a dificuldade de transpor para o escrito a riqueza da oralidade, e vários outros aspectos limitadores deste enfoque.

Assim como outros métodos, este tem suas vantagens e desvantagens, e o pesquisador que tenha dúvidas quanto à sua utilização deve buscar nas suas escolhas teóricas e epistêmicas, nos seus objetivos e no objeto de estudo a resposta pelo uso ou não da *história oral*. Atualmente, este é um método muito utilizado quando se quer realizar estudos em que haja a relação entre áreas e disciplinas.

Para Queiroz (1988), a *história oral* no Brasil ganhou força a partir da Psicologia Social, depois passou a ser usada por vários pesquisadores, e o que antes era crítica passou a ser o diferencial que enobreceu o método: a forma singular de realização de investigações, por possibilitar que o documento seja produzido a partir da apropriação individual e do imaginário coletivo. Inclusive por estes aspectos antes criticados da *história oral* é que acredito que esta seja interessante para os estudos psicológicos, principalmente os dedicados à história da Psicologia. Poucos são os métodos existentes que tratam tão intimamente da interface entre pesquisa e subjetividade. Por estes aspectos este método é mais que necessário para a construção de estudos em história da Psicologia no Brasil. Muitos protagonistas de parte dessa história ainda estão entre nós e por isso podem contribuir para construí-la. Inclusive, espero que a repercussão que este trabalho de tese venha a ter entre os pesquisadores possa ser, também, um incentivo neste sentido. Por relacionar os aspectos subjetivos e objetivos no *modus operandis* de se escrever história, os psicólogos podem ser bastante úteis para o exercício deste tipo de historiografia e, com isso, contribuir para a construção de histórias de diferentes temáticas, inclusive aquelas relacionadas mais diretamente à Psicologia.

Por outro lado, compreendo que é importante que a tarefa de se construir a história da Psicologia não deve excluir outras abordagens historiográficas, por acreditar na forma *pluralista* de construção do conhecimento em história. Mas o psicólogo, ao relacionar Psicologia e História, colabora para um modo de se fazer ciência e história que busque não “eliminar a subjetividade e os afetos, mas compreendê-los no interior de suas determinações históricas” (BARAÚNA, 2008, p. 106). Cabe ao pesquisador definir se este é ou não o melhor caminho a ser seguido, a partir dos objetivos de sua investigação. Assim:

Caso o pesquisador tenha como objetivo analisar mais intrinsecamente não só a veracidade de fatos, a estrutura da história, mas está preocupado com um “para além disto”, quer conhecer as nuances da memória e da subjetividade de um determinado fenômeno, este é um caminho interessante (BARBOSA; SOUZA, 2009, p. 90).

Neste estudo, buscou-se aliar a construção de relatos orais com outras fontes historiográficas, considerando os dois modos como complementares. Após conhecer as variadas historiografias, foi possível articular os pressupostos preconizados pela *nova história cultural*, a *concepção marxista de História* e a *história oral*, de forma a realizar-se um trabalho no âmbito do “*enfoque multifatorial*” ou *história plural*. A *história oral*, neste sentido, passou a ser um dos diferenciais do trabalho. Além disto, optei pelo uso do termo “*história plural*” para designar a forma escolhida para a construção e a análise do *corpus documental* deste trabalho. A ideia de assumir uma *história plural* coaduna com o objetivo de analisar na História atores e contexto como igualmente importantes.

Marina Massimi (2009, informação verbal)⁴² afirma que um enfoque *pluridimensional* na pesquisa historiográfica possibilita uma maior apreensão das questões específicas e particulares da história no Brasil, dadas as especificidades com que este país se constituiu. Esta pesquisadora atesta que a característica *sui generis* da constituição do Brasil como nação, por meio da colonização, inicialmente, e depois da miscigenação e migração de povos de vários continentes, produziu um campo profícuo de estudos em história. Segundo seu relato, no desenvolvimento do país foram se formando diferentes estratos sociais, que por sua vez constituíram diversos “*regimes de historicidade*”⁴³ e diversificadas formas de viver a temporalidade. E a partir destes diferentes “*regimes de historicidade*” se construíram conseqüentemente, diversas modalidades de elaboração da experiência psicológica. Segundo os dizeres de Massimi, esta vasta configuração, por conseguinte, forma um verdadeiro campo “*como uma tecelagem de fios desconexos*”, que instigam o pesquisador em história da Psicologia a buscar tecer estes fios, construindo

⁴² Informação verbal de Marina Massimi em palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no dia 18/11/2009.

⁴³ Citando Hartog e Dosse, Massimi explicou que os regimes de historicidade se referem a: “*Pluralidade de maneiras como comunidades humanas vivem sua relação com o tempo*” (MASSIMI, 2009, informação verbal).

tramas. Para ela, isto possibilitou uma pluralidade de caminhos metodológicos e a pesquisadora defende a ideia do modelo *pluridimensional* na busca e exploração destes tecidos e fios por parte dos interessados em compor as tramas desta nossa historiografia ainda em construção.

A escolha por uma *abordagem plural* também se justifica na medida em que precisamos colocar a Psicologia na perspectiva da História e não o contrário. Como defende Maria do Carmo Guedes (2010, informação verbal)⁴⁴, é necessário se pensar a Psicologia em História e não uma história da Psicologia. Isto significa que o pesquisador deve pensar *historicamente* como se constituiu seu objeto, no caso, a Psicologia. Para isso, ele deve necessariamente ter uma *visão plural* ou *pluridimensional*, como afirma Massimi, para conseguir colocar este objeto na perspectiva histórica, desvelando suas diferentes facetas e articulando estes campos dialeticamente. Isso evita um *psicologismo* da História que não é indicado nem quando se trata da história da Psicologia.

E estas considerações, coadunadas com os objetivos deste trabalho, foram importantes para que se optasse pelo uso, nesta pesquisa, da *história plural*. Acredito que esta escolha possibilitou-me enxergar os múltiplos “*regimes de historicidade*” e também as muitas faces das experiências psicológicas relatadas e encontradas neste percurso.

⁴⁴ Esta colocação da professora Dra. Maria do Carmo Guedes foi discutida em reunião do Núcleo de Estudos em História da Psicologia (NEHPSI) da PUC-SP, do qual eu participo desde o ano de 2009.

CAPÍTULO IV – ITINERÁRIOS, PERCURSOS, GUIAS DE VIAGEM: OS ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade (2001)

Com eu disse antes, eu venho de Minas Gerais, e nosso poeta maior, Carlos Drummond de Andrade, ficou muito conhecido pelo poema acima. Li certa vez que Drummond foi genial ao escrever este poema porque não passou simplesmente pela pedra, ele parou, olhou, refletiu e transformou-a em poesia. Ele diz, em certo trecho, que nunca se esqueceu da pedra, e, como diz outra escritora mineira, Adélia Prado: “*O que a memória ama fica eterno*” (1995). Foi sem dúvida uma procura pela memória, pelo que não se esqueceu e que o coração guardou e, sobretudo, pela necessidade de não parar diante das pedras que comecei este trabalho de doutorado. O desejo inicial era possibilitar ouvir aquilo que a memória e retinas fatigadas tinham guardado nos corações dos depoentes. Entretanto, em certo momento deste caminho de idas e vindas, busquei aliar a esta escuta outros procedimentos historiográficos. E as pedras que apareceram na estrada eram muitas: tinha eu uma necessidade de contar *uma* história; eram *muitas* as histórias anteriormente descritas; qual delas escolher? Quais vozes ouvir? Quais seriam os melhores caminhos? Fui em busca de guias...

A palavra guia guarda múltiplos significados na língua portuguesa. Guia pode ser uma pessoa que lhe auxilia numa viagem, explicando sobre os pontos turísticos, sua história ou melhores formas de transporte do local; pode ser uma espécie de correia, que é usada em animais com intuito de direcionar e segurar seus passos ou adestrá-lo; ou pode ainda ser um livro ou manual contendo informações importantes sobre determinado assunto. Os guias de viagem são instrumentos orientativos, compostos por roteiros e indicações valiosas para que o viajante se oriente.

No caso de uma pesquisa científica, utilizamos muitos guias, e há aqueles fundamentais: a definição de um tema, de um objeto investigativo, dos objetivos a serem alcançados, bem como a(s) forma(s) escolhida(s) para se chegar a estes objetivos. Numa fase preliminar, os trabalhos científicos anteriormente produzidos sobre aquele determinado

assunto também servem de guia, assim como as escolhas teórico-metodológicas que vão se configurando. Além disto, no caso dos cursos de pós-graduação, temos ainda a figura do orientador que, como guia, auxilia em vários momentos, buscando orientar o aluno no cumprimento das metas propostas no estudo. E o conjunto destes guias é que compõe os aspectos teórico-metodológicos.

No caso deste trabalho de tese, os primeiros passos foram para delimitar melhor o objeto de estudo, tentando responder ao questionamento inicial: *Como se constituiu e consolidou historicamente no Brasil a área de Psicologia Educacional e Escolar*. E uma primeira tarefa foi, antes de tudo, decidir com que olhar se iria empreender todo o trabalho para, então, seguir adiante. A partir destas definições, abordadas neste texto, escolhi como primeiro passo conhecer como os autores que anteriormente se dedicaram ao tema realizaram suas investigações. Nesta etapa, busquei conhecer *como os investigadores da história Psicologia no Brasil* contam esta história. Simultaneamente, realizei leituras sobre as metodologias que pudessem auxiliar na construção da tese, o que levou à *história plural* e à *história oral* (como diferencial).

Então, iniciei o processo de investigação no campo. Foram investigados dois blocos de materiais: as fontes historiográficas não orais e as orais. Quanto às fontes não orais, estas foram compostas fundamentalmente por materiais escritos (livros, artigos, legislações, anais de congressos, etc.) e também audiovisuais (videodocumentários, documentos acessados em meios eletrônicos). Neste conjunto de elementos, buscou-se atentar para os personagens, tendo também como perspectiva aqueles aos quais não tivemos acesso direto (os falecidos e aqueles que não era possível entrevistar). Quanto às fontes orais, foram entrevistados cinco depoentes que têm vinculação com a Psicologia Educacional e Escolar, sendo considerados neste estudo pioneiros ou protagonistas do período de *consolidação* desta área no Brasil.

IV.1 Fontes historiográficas não orais

No trabalho de campo, alguns delimitadores foram importantes. No que se refere às fontes historiográficas não orais, definimos eu e minha orientadora, investigarmos materiais que se referissem especificamente à *história da Psicologia Educacional e Escolar*. Mas, dada a pequena quantidade de pesquisas com este tema em específico, ampliou-se a investigação para os estudos que tratassem da *história da Psicologia em geral*. Foram priorizadas publicações que tinham em seu interior uma parte dedicada à questão da história da Psicologia Educacional e Escolar.

Um outro critério na escolha das fontes não orais foi encontrar livros, artigos, revistas ou outras publicações que fossem as mais remotas possíveis sobre o tema. Neste sentido, empreendi uma busca por materiais antigos em sebos, bibliotecas e arquivos. Estes materiais estão todos expostos ao longo da tese e foram escolhidos pelos seguintes delimitadores: a) referirem-se à Psicologia Educacional ou Escolar; b) serem referências datadas especialmente de antes dos anos 1980; c) terem sido escritas em português, especialmente aquelas que não fossem traduções, mas sim obras produzidas por pesquisadores no Brasil.

No conjunto do material, encontrei livros, legislações, artigos, revistas e documentários em vídeos. Eles serão referenciados ao longo do trabalho e nas Referências estão distinguidos como “Fontes”. Estas fontes foram aos poucos sendo construídas por meio das indicações de pesquisadores diversos, das informações dos depoentes e a partir de participações em eventos sobre história da Psicologia e da área de Psicologia Educacional e Escolar. Foram ainda recolhidas referências por meio das visitas a locais como Arquivos, Museus e Centros de Documentação.

IV.2 Visitas realizadas

No que tange às visitas, em cada local foi feita uma tentativa de agendamento prévio para realização de visita orientada, o que foi possível em alguns deles. Foram visitados os seguintes locais/instituições ou grupos:

- Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) – Belo Horizonte/MG
- Fundação Helena Antipoff (FHA) – Belo Horizonte/MG
- Fazenda do Rosário – Belo Horizonte/Ibirité/MG
- Museu da Imagem e do Som (MIS) – Campinas/SP
- Instituto de Educação Carlos Gomes (antiga Escola Normal de Campinas) – Campinas/SP
- Instituto de Pedagogia Terapêutica (IPT) Professor Norberto de Souza Pinto – Campinas/SP
- Pateo do Colégio e Museu Anchieta – São Paulo/SP
- Núcleo de Estudos em História da Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NEHPSI – PUC-SP) e Fundação Aniela e Tadeus Ginsberg – São Paulo/SP
- Centro de Memória do Instituto de Psicologia da USP – São Paulo/SP

- Divisão de Documentação e Pesquisa em História da Psicanálise da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) – São Paulo/SP
- Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP – São Paulo/SP
- Centro de Memória da Educação – Mário Covas (CRE-MC) – São Paulo/SP
- Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CEDOC) – São Paulo/SP

Foram recolhidas ainda informações bibliográficas sobre lugares que não pude visitar, como: Escola Normal de Pernambuco – Olinda/PE; Centro de Orientação Juvenil (COJ) – Rio de Janeiro/RJ; Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro – Rio de Janeiro/RJ; Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) – Rio de Janeiro/RJ; Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE-SP) – São Paulo/SP; Escola Experimental de Amparo – São Paulo/SP; Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – Campinas/SP; Arquivo da Escola Normal Caetano de Campos – São Paulo/SP. Algumas destas instituições não existem mais ou foram transformadas em organizações diferentes, como é o caso do CRPE, que foi extinto, e do ISOP, que em 1981 passou a ser denominado Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais. As outras instituições ainda em funcionamento que não foram visitadas por motivos de tempo para agendamento, além de imprevistos, como foi o caso do Arquivo da Escola Normal Caetano de Campos, que esteve passando por reformas, sendo que a visita orientada (previamente agendada) foi cancelada duas vezes.

Nas visitas, sempre escrevi diários de campo com as informações que julgava pertinentes para alcançar os objetivos do estudo. Para exposição na tese, fiz uma síntese destes diários na primeira parte do Capítulo VI.

IV.3 Fontes orais

Quanto ao trabalho de campo com os depoentes, a metodologia empregada seguiu as orientações dos pesquisadores em *história oral*, especialmente a referência do Manual de História oral (MEIHY, 2000). Como é apontado pelo autor, na seleção de informantes não existem regras absolutas, mas é interessante avaliar em que contexto a evidência oral será utilizada e se esta será o objeto de análise principal ou complementar. Uma primeira decisão foi definir se seriam usadas apenas fontes orais ou também outras fontes. Além disso, deveria escolher quais seriam as pessoas que comporiam a amostra de depoentes e que critérios usar para delimitar o grupo.

A primeira decisão neste sentido veio a partir da análise dos objetivos do estudo e da leitura do texto de Portelli (1997), que reitera que as fontes orais e escritas não são mutuamente excludentes. Como não se tratava de um *estudo de memória*, mas sim de *história oral temática*, optamos eu e minha orientadora por realizar um trabalho com depoimentos orais com alguns personagens considerados “chave” para elucidar determinados períodos específicos da história da Psicologia Educacional e Escolar. Assim, no processo de leitura dos textos sobre História, sobre história da Psicologia e história da Psicologia Educacional e Escolar, definimos as delimitações destas escolhas. Foram estabelecidos dois critérios iniciais: 1) escolher um depoente inicial “chave” (“ponto zero”) que pudesse indicar os demais e assim sucessivamente; 2) delimitar um conjunto de elementos essenciais – critérios seguintes – para a escolha dos próximos depoentes.

Quanto ao primeiro critério, segui as orientações do “Manual de História oral” de Meihy (2000) e escolhi um depoente que pudesse ser o “ponto zero” para o início dos trabalhos. O “ponto zero” deve ser um elemento que possa ser um informante privilegiado sobre aquilo que se quer investigar e, além disso, deve se enquadrar nos outros critérios previstos pelo pesquisador a partir de seus objetivos.

Quanto ao segundo critério, utilizei como inspiração o “Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros” (CAMPOS, 2001), e ficou estabelecido que os depoentes deveriam contemplar as seguintes características:

- a) ser uma referência “pioneira” ou “protagonista” da história da Psicologia, que tivesse produções na área de Psicologia Educacional e Escolar;
- b) ser um profissional de referência da área de Psicologia Educacional e Escolar, sendo isto precisado por meio de *um ou mais* destes delimitadores:
 - 1) ter realizado publicações importantes na área;
 - 2) ter apresentado atuação na área;
 - 3) ter participado de órgãos ou instituições específicas da área;
 - 4) ter atuado como docente na área.

Para definição de “pioneiro” e “protagonista”, foi usada a definição do Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2004):

PIONEIRO – Que ou aquele que está entre os primeiros que penetram ou colonizam uma região, abrindo-a à ocupação e ao desenvolvimento; desbravador; que ou aquele que vai adiante, que anuncia algo de novo ou se antecipa a alguém ou a algo; precursor; que ou quem antecipa uma pesquisa, progresso ou empreendimento; antecessor.

PROTAGONISTA – Principal personagem de uma peça de teatro, de um livro, de um filme, uma telenovela, etc.; indivíduo que tem papel de destaque num acontecimento (HOUAISS, 2004).

Outro elemento essencial delimitado foi o acesso ao depoente e a disponibilidade e aceite do mesmo ao convite para participar do estudo e ceder o depoimento para análise. Os depoentes, no total de cinco, atendem a pelo menos dois dos critérios propostos.

O primeiro depoente escolhido foi o professor Samuel Pfromm Netto (como “ponto zero”), e esta escolha se deu por várias razões, entre as quais: 1) ele contempla quase todos os elementos essenciais; 2) é um dos protagonistas da história da Psicologia Educacional e Escolar, pois ocupou a cátedra de “Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo” durante muitos anos; 3) é autor de textos na área, sendo que alguns tratam da história da constituição da área da Psicologia Educacional; 4) foi pioneiro ao organizar, em conjunto com outros professores, cursos em “Psicologia Educacional” na Universidade de São Paulo, considerados os primeiros no Brasil; 5) participou de momentos importantes, como o processo de análise e concessão dos primeiros diplomas de psicólogos para aqueles que exerciam a Psicologia antes da profissionalização; 6) participou como um dos pioneiros/protagonistas na criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); e, por último, 7) pelo acesso a ele, pois Samuel Pfromm Netto foi meu orientador no mestrado.

De todo modo, o critério mais importante deste conjunto está relacionado à produção feita por Pfromm Netto em dois textos da historiografia da Psicologia no Brasil: o primeiro publicado no livro “História das ciências no Brasil” (1981), em que escreveu o capítulo “A Psicologia no Brasil”; e o outro exposto no livro “Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática” (1996), intitulado “As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar”. Na primeira referência, Pfromm Netto analisa as primeiras publicações da Psicologia no Brasil a partir no interior da Filosofia e das Faculdades de Medicina e os primeiros grupos que contribuíram para a “autonomização” e “profissionalização” e posteriormente “consolidação” da Psicologia em nosso território. No segundo texto, a análise é acerca da área de Psicologia Educacional e Escolar e seu desenvolvimento, e é uma referência importante no campo da historiografia dessa área no Brasil.

Quanto aos demais depoentes eles foram escolhidos por cumprir os critérios e por terem sido indicados por outro depoente. Foram realizadas coletas de depoimentos de: Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto (a ordem de nomes está na sequência em que foram dados os depoimentos). Quando, mais à frente neste texto, for exposto o conteúdo dos depoimentos, serão explicitados os elementos biográficos de cada um destes depoentes, que denotam sua adequação aos critérios acima definidos.

IV.4 A construção dos depoimentos

Foi seguido um padrão semelhante no que se refere à construção dos depoimentos. Primeiro, foi realizada uma fase preparatória (pré-depoimento), na qual foram recolhidas informações anteriores e preparação para o encontro. Nesta fase foram feitas leituras sobre o depoente e um roteiro semidirigido de tópicos para serem investigados, caso o mesmo não se referisse a estes. Este roteiro foi diferente para cada depoente, e apenas no primeiro depoimento foi feito um conjunto de questões apresentadas para o entrevistado, que procurou respondê-las. Nos outros depoimentos não foi usado este procedimento. No roteiro havia perguntas como: *O papel do psicólogo dessa área mudou ao longo do tempo? Como era antes, na sua opinião? Quais as referências, em termos de leitura, que eram mais abordadas neste ou naquele momento? Você acha que deve haver um psicólogo em cada escola no Brasil? Se sim, qual seu o seu papel? E assim por diante.* Nos outros depoimentos julgou-se que era necessário deixar o tema o mais livre possível para que se pudesse abarcar maior número de informações, e eu apenas me limitei a interrogar entre uma ou outra fala do depoente no sentido de esclarecimento.

Depois de feita a fase preparatória, era realizado um agendamento com o depoente a partir de uma carta convite, que em alguns casos foi enviada via correio eletrônico. Em outros casos, foram feitos contatos telefônicos para o agendamento. Para os agendamentos via correio eletrônico, utilizei um texto semelhante, convidando o depoente a participar do estudo, expondo os objetivos do mesmo e colocando-me à disposição para que ele marcasse dia, horário e local de sua predileção (Ver Apêndice A). Entretanto, é preciso explicar que para cada depoente este texto padrão foi modificado no sentido de antecipar uma espécie de “*rapport*” inicial com o participante, explicitado por trechos como, por exemplo, “*fui sua aluna na pós-graduação*”, ou ainda “*conforme combinei pessoalmente com V. Sra. naquele encontro...*”, e coisas do gênero.

Nesse momento de pré-depoimento, é crucial que se prepare o terreno para uma boa recepção do entrevistador, para que o depoente não se sinta “acuado” ou tenha qualquer outro sentimento ruim que possa atrapalhar ou inibir seu depoimento. Isto não ocorreu em nenhum dos casos. Acredito que é importante que o pesquisador principiante lembre-se de deixar o depoente o mais esclarecido possível sobre o trabalho, bem como deixá-lo livre para recusar e também não impor condições de horário, dia, local ou qualquer outro tipo de regra. Acredito que estes cuidados foram primordiais para a boa recepção dos depoentes deste trabalho. Três dos depoentes haviam sido meus professores no mestrado (Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter e Raquel Souza Lobo Guzzo), e também por

isso houve facilidade no contato com os mesmos. Quanto aos outros dois (Arrigo Leonardo Angelini e Maria Helena Souza Patto), eu não os conhecia, porém não encontrei dificuldades ao contatá-los. Todos os depoentes aceitaram contribuir com a pesquisa e me receberam muito bem.

No caso de Pfromm Netto, ele me recebeu em seu escritório. Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini e Raquel Souza Lobo Guzzo me receberam em suas residências, e Maria Helena Souza Patto me recebeu no IPUSP.

No momento inicial dos depoimentos, foi realizada uma exposição dos objetivos e uma conversa informal, além do pedido de autorização para gravação em áudio, bem como a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O Termo foi fornecido em duas vias, sendo que uma delas ficou comigo e a outra com o depoente. Expliquei lhes que, no caso deste trabalho, a ideia era de que seus nomes não ficassem em sigilo, pois se tratava de um estudo que pretendia dar-lhes voz. Eles poderiam ainda optar por fornecer o depoimento solicitando-me colocar nomes fictícios, ou seja, escolhendo manter suas falas em sigilo. De todo modo, para que suas falas pudessem ser utilizadas, no todo ou em parte, na composição do trabalho seria necessária uma revisão posterior do depoimento. Expliquei também, para cada um, que a entrevista transcrita e o texto organizado seriam enviados aos mesmos para conferência, e que estes poderiam fazer os ajustes que julgassem necessários.

Os depoimentos foram registrados com dois equipamentos simultaneamente: um mp4 *player* e um gravador digital (em duas entrevistas foi usado um microfone de lapela). Todos os depoentes aceitaram que fossem gravadas as falas e concordaram em depois revisá-las e manter seus nomes. Durante o encontro eu anotava o maior número de informações possíveis sobre o que eles estavam dizendo em diários de campo.

Após a experiência do primeiro depoimento, para o qual levei um conjunto de perguntas previamente escritas, que o depoente tentou responder, tomei a decisão de realizar o roteiro de perguntas, mas guardá-lo comigo e começar a conversa apenas com um questionamento inicial disparador: “*Fale sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*”. Durante o depoimento, em alguns momentos eu interrompia as narrações apenas para esclarecer pontos não compreendidos, ou para ajudar a retomar o raciocínio, ou ainda para voltar ao foco de relatar a “história da Psicologia Educacional e Escolar”.

A partir do terceiro depoimento, notei que meu trabalho tinha sofrido uma modificação, pois busquei junto a este depoente (Arrigo Leonardo Angelini) esclarecer pontos que ele falava a partir de conhecimentos obtidos nas entrevistas anteriores. Observei que meu papel ali poderia ser o de buscar fazer um diálogo entre os dois depoimentos anteriores e aquele, de modo que eu pudesse recolher mais informações. Nas entrevistas seguintes, isto também ocorreu. Entretanto, foi algo realizado apenas em alguns momentos,

pois na maior parte do tempo procurei deixar o curso da fala livre do depoente. Uma das depoentes, inclusive, comentou que a pergunta inicial era muito ampla, deixando muito aberto. Assim, os depoimentos seguiram, em sua maioria, este percurso de um discurso livre dos depoentes, mas em alguns momentos eu os interrogava para esclarecer algum ponto ou rever alguma informação.

No quarto e quinto depoimentos (Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto), também identifiquei modificações no meu papel. Acredito que isto ocorreu pelo fato de que estas eram as duas últimas a serem ouvidas, e eu percebi que meus questionamentos durante o depoimento foram mais precisos que nas anteriores. Penso que isso se deveu ao fato de que senti que estava me apropriando cada vez mais do tema, esgotando minhas perguntas iniciais. Enquanto na primeira entrevista (com Samuel Pfromm Netto) eu me equivoquei com nomes de personagens e confundi períodos históricos ou instituições a que ele se referia, nestas duas últimas percebi que essas informações estavam mais consolidadas dentro de mim. Penso que isso em parte me ajudou e em parte me atrapalhou no processo de entrevista, pois se por um lado eu cometi menos enganos nos questionamentos com os primeiros depoentes, por outro lado, como eu conhecia melhor aquela história, eu tinha poucos questionamentos a fazer sobre ela. Foi como se eu mesma internamente preenchesse as lacunas da fala, sem questionar o depoente, o que poderia enriquecer seu depoimento caso ele mesmo falasse. A partir deste olhar sobre este processo, indico aos futuros pesquisadores que o trabalho de construção do *corpus documental* oral seja feito sem muito conhecimento prévio do tema; penso que ter apenas um certo conhecimento é o indicado, para aguçar a curiosidade e também para não se tentar a “preencher as lacunas”.

Ao final de cada encontro, foram feitos agradecimentos e, posteriormente, foram realizadas as transcrições. No que se refere às transcrições, gastei em média 45 minutos de trabalho de transcrição para cada sete minutos de depoimento. Com este número como média, tive um gasto de aproximadamente seis horas e meia de trabalho de transcrição para cada uma hora de gravação. Digo isso para que o pesquisador que queira utilizar esta modalidade de historiografia tenha noção do tipo de trabalho e do tempo necessário para empreendê-lo.

No caso de três depoimentos, eu recorri a um profissional formado em Letras que havia trabalhado no Museu da Imagem e do Som (MIS-SP) para realizar as transcrições. Antes do envio para o transcritor foram retirados trechos não necessários à transcrição como o “*rapport*” inicial ou conversas sobre outro tema (que foram ocasionais). O uso deste recurso mostrou vantagens e desvantagens. A vantagem é que o tempo gasto é bem menor. A desvantagem é que o transcritor, por não ser da área muitas vezes se equivoca na transcrição de alguns termos, e é preciso revisar trecho por trecho, ouvindo a gravação e

acompanhando pelo texto. Quando o próprio pesquisador faz a transcrição, estes erros aparecem em menor número. Tanto na transcrição realizada pelo pesquisador quanto na que foi feita por outros transcritores é necessária uma revisão posterior, também comparando o texto escrito com a gravação e, inclusive, quando necessário, utilizando as anotações dos diários de campo. Ela se faz necessária para poder se recuperar as pausas, as expressões de espanto, de admiração, entre outros dados preciosos para o pesquisador. Todos estes procedimentos foram realizados neste trabalho e a tabela abaixo traz um resumo do conjunto do material.

Tabela 1 – Sobre os depoimentos

DEPOENTE	DATA DO DEPOIMENTO	DURAÇÃO DO DEPOIMENTO	PÁGS. DE TRANSCRIÇÃO
Samuel Pfromm Netto	02/07/2008	02h 38min	35 páginas
Geraldina Porto Witter	08/08/2009	02h 18min	32 páginas
Arrigo Leonardo Angelini	01/10/2009	03h 26min	39 páginas
Raquel Souza Lobo Guzzo	18/11/2010	02h 16min	36 páginas
Maria Helena Souza Patto	25/11/2010	01h 08min	17 páginas
TOTAL		11h 46min	159 páginas*

*Considerando: fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento simples.

Trago o quadro acima a título de exposição do *corpus documental* formado a partir dos depoimentos orais, sabendo inclusive que o número de páginas em nada demonstra quantas informações preciosas cada um dos depoentes forneceu. A qualidade, em todos os casos, superou minhas expectativas. É importante relatar ainda que, durante o processo, todos os depoentes foram muito simpáticos, amáveis e generosos comigo. A experiência foi *sui generis*, e aqui aproveito para dizer que acredito que se este trabalho tem algum mérito, eu o devo especialmente a valiosa doação dos meus depoentes.

Após a transcrição, foi feito por mim um trabalho de transcrição (MEIHY, 2000), ou edição da entrevista, para envio aos depoentes. Abaixo, coloco um trecho do depoimento da Raquel Souza Lobo Guzzo para demonstrar este trabalho de edição:

TRANSCRIÇÃO LITERAL – Bom, acho que eu saio... eu saio do doutorado, saio ainda com uma perspectiva de que nós precisávamos ampliar a compreensão do que acontecia dentro da escola, mas ao mesmo tempo nós precisávamos fazer a crítica daquilo que estava sendo feito e praticado pelos psicólogos, que era aplicação... o teste para a seleção... para selecionar crianças de classe especial e etc. (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

TRECHO EDITADO – **Eu saio** do doutorado ainda com uma perspectiva de que nós precisávamos ampliar a compreensão do que acontecia dentro da escola, mas, ao mesmo tempo, nós precisávamos fazer a crítica daquilo que estava sendo feito e praticado pelos psicólogos. **Precisávamos fazer a crítica sobre a aplicação de testes** para selecionar crianças de classe especial e etc. (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Como se pode ver, na edição foi mantido ao máximo o original, e nunca foram feitas alterações para mudança de sentido. Após a edição, foram encaminhados para os depoentes alguns arquivos. O primeiro era a transcrição literal de sua fala (1); o outro documento era o texto editado (2), conforme acima. O arquivo editado foi enviado a estes com as modificações realizadas em cores diferentes do trecho não modificado. Então: em preto estava o texto como na transcrição literal e os trechos em cores indicavam partes editadas ou modificadas. Como o depoente recebia a transcrição literal, ele poderia optar por manter o texto da forma original (como estava literalmente – em preto) ou optar pelo trecho editado (distinguido em cores), ou ainda modifica-lo como desejasse.

Os depoentes retornaram os textos corrigidos pelos mesmos, inclusive indicando em cor diferente as modificações que fizeram. Em alguns depoimentos foram poucas as modificações feitas, pois os depoentes aceitaram o que havia sido indicado no texto editado. Outros indicaram mais mudanças para serem realizadas, o que se transformou em uma outra etapa do trabalho. Nos casos em que isso aconteceu, após as modificações realizadas a pedido do depoente o depoimento foi novamente enviado ao mesmo para uma última conferência. O trecho citado acima, após revisão da depoente, ficou assim na versão final:

TRECHO VERSÃO FINAL – **Eu saí** do doutorado ainda com uma perspectiva de que nós precisávamos ampliar a compreensão do que acontecia dentro da escola, mas, ao mesmo tempo, nós precisávamos fazer a crítica daquilo que estava sendo feito e praticado pelos psicólogos. **Precisávamos fazer a crítica sobre a aplicação de testes** para selecionar crianças de classe especial e etc. (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Nesta etapa de correções, ainda foram enviados aos depoentes um arquivo (3) com instruções para que pudessem realizar a conferência (Apêndice C) e o Termo de Autorização Livre e Esclarecido para o Uso do Depoimento (Apêndice D). Como alertam os historiadores que trabalham com *história oral*, os direitos autorais da gravação são do pesquisador, que a obtém após autorização assinada no momento do depoimento. Todavia, o conteúdo do depoimento (no caso, o texto produzido pelo depoimento oral) é de direito do depoente. Neste sentido, é necessário, após o texto editado, conseguir outra autorização do depoente. Alguns pesquisadores chamam esta autorização de Termo de Cessão de Direitos – isso porque podem ser reivindicados os direitos autorais sobre o texto produzido. No entanto, como no caso desta pesquisa não havia o interesse de ter os direitos autorais de

tais conteúdos, o que contrariaria todo o propósito do trabalho, optou-se por solicitar-lhes um Termo de Autorização para uso do Depoimento. Neste segundo termo o depoente autoriza o uso do depoimento para exposição na tese e em publicações científicas oriundas desta, desde que citado o seu nome. O Termo também teve duas vias enviadas após o fechamento do texto final e assinadas pela pesquisadora e pelo depoente, sendo que uma cópia ficou comigo e a outra com o depoente. Após esta última etapa, foram feitos agradecimentos finais aos depoentes.

IV.5 Análises dos elementos investigados

O processo de análise do *corpus documental* constituiu-se em algumas etapas descritas a seguir. A primeira etapa foi realizar um levantamento específico do que poderia ser fonte histórica para constituição do conjunto documental não oral. O material privilegiado foram livros ou artigos que tratassem diretamente da história da Psicologia Educacional e Escolar. Inicialmente, este levantamento bibliográfico incluiu todas as referências encontradas sobre o tema, sendo que posteriormente optou-se por aquelas que tivessem as seguintes características:

- a) trouxessem um panorama da construção da área de Psicologia Educacional e Escolar ao longo dos tempos;
- b) enfocasse as transformações do papel do psicólogo e dos objetos de interesse dele quando em relação ao trabalho em contextos educativos;
- c) fosse de autores brasileiros (ou que atuaram no Brasil);
- d) tivesse uma perspectiva historiográfica.

Após a seleção do material, iniciou-se a segunda etapa, que consistiu da leitura e organização do material. Como proposto pela banca de qualificação, foram empreendidas leituras “mergulhantes” no material. Em alguns casos foram feitos fichamentos, e em outros, apenas elencados os tópicos mais destacados do material, que serviriam para composição da narrativa da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Nesse momento segui as orientações dos autores antes citados no que se refere às análises documentais e também usei como referência os textos de Pimentel (2001) e Bardin (1995) quando falam especificamente de análises documentais. Estes autores apontam que é necessário

classificar o material com criação de códigos, fazer a produção de resumos e organizar cronologicamente, além de empreender análises dos seus conteúdos de forma a organizar por assunto temas recorrentes e repetições. Isso tudo permite realizar a seleção e a catalogação destes.

Desta forma foi possível iniciar um outro momento, que foi a construção narrativa, construída a partir do que foi encontrado nestes documentos. Nesta tese esta construção pode ser vista nos capítulos V e VII, nos quais busquei articular estes materiais de forma a reconstruir os elementos historiográficos necessários para configurar “uma” história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. No caso do capítulo V, os antecedentes em termos mais amplos (como os relacionados à Psicologia em geral) são abordados e no capítulo VII, a configuração deste campo de pesquisa e atuação no Brasil. Para esta elaboração narrativa, segui também a indicação de Prost (2008), citada anteriormente, realizando simultaneamente uma redação nos dois capítulos, que tivesse em sua composição: a) a narrativa, b) os quadros e c) os comentários. Este foi o trabalho executado com as fontes não orais.

Com as fontes orais, o trabalho de análise começou no processo de transcrição dos depoimentos e revisão. Neste momento foram feitas notas explicativas para os depoimentos⁴⁵, o que ampliou o quadro de informações dos mesmos. Para análise dos depoimentos, foram seguidas três etapas: a Análise I (identificação dos temas recorrentes), a Análise II (agrupamento dos temas) e a Síntese Analítica. Novamente, recorri às indicações de Bardin (1995) e também utilizei a referência de Aguiar e Ozella (2006) para a construção das análises. No caso de Bardin, a autora esclarece que o trabalho de *análise documental* é:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estado ulterior, a sua consulta e referência. [...] pretende dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação. (BARDIN, 1995, p. 45)

Para realizar esta transposição, a autora indica: a) fase de pré-análise – via leitura; b) exploração do material de modo a pensar a forma de organizá-lo; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Aguiar e Ozella (2006) sugerem várias leituras ao material, seguido da anotação de temas emergentes ou mais enfatizados por se apresentarem em maior frequência, o que ajuda a compor o que os autores denominam de “pré-indicadores”, que são os temas mais citados. Posteriormente, passa-se à fase de construção dos “indicadores”, que emergem de uma análise crítica que aglutine os “pré-

⁴⁵ Em dois depoimentos não foi possível realizar a produção de tais notas devido ao prazo de entrega da tese.

indicadores” em número menor possível. Os “indicadores”, portanto, são compostos pela reunião de temáticas semelhantes em composição de sentidos similares.

Esta foi a tarefa que empreendi na Análise I, na qual defini os pré-indicadores e depois os indicadores, e os descrevi. Depois, realizei a etapa seguinte indicada por Aguiar e Ozella (2006), que diz respeito à composição de núcleos de significação. Estes núcleos são construídos na etapa em que os conteúdos dos indicadores são organizados de forma interpretativa, de modo a articulá-los e dar um sentido como um todo. Este trabalho indicado pelos autores aqui foi designado de Análise II no qual foi feito, além da exposição dos núcleos de significação, uma reunião de modo coerente do que foi encontrado no depoimento. Na sequência, no que denominei de Síntese Analítica do depoimento, realizei uma narrativa interpretativa final, de forma a expor a descrição, os quadros e os meus comentários (PROST, 2008).

Em resumo, na Análise I eu identifiquei os indicadores, na Análise II abordei o conteúdo dos depoimentos de modo a articulá-los num todo coerente, a partir dos núcleos de significação, e na Síntese Analítica busquei tecer minhas considerações analíticas, a partir de comentários, inferências e interpretações pessoais do material. Este procedimento de análise foi feito para cada um dos depoimentos e depois no conjunto. Os cinco depoimentos foram analisados em separado e, posteriormente, foram articulados de modo a discutir, a partir dos mesmos, a história da área da Psicologia Educacional e Escolar. Nessa fase, fiz uma articulação dos temas que se repetiram, assim como identifiquei os mais significativos para compor um panorama histórico da área.

Após esta explanação de como foram analisados os materiais orais e não orais, é importante ressaltar que no capítulo final da tese realizei uma reunião deste conjunto ou *corpus documental* para exposição de “uma” história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Considero que a narrativa do capítulo VII é, assim, a Síntese Analítica Final do trabalho, pois para composição desta foi feita uma união das fontes investigadas, de modo a articulá-las. O próximo capítulo principia a narrativa realizada a partir das análises das fontes escritas, e o capítulo VI explora as análises dos depoimentos orais.

CAPÍTULO V – ALGUNS CAMINHOS CONHECIDOS, OUTROS NEM TANTO...

O meu olhar

Tenho o costume de andar pelas estradas
olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa, 2006)

O pesquisador interessado em conhecer melhor sobre Psicologia e sua história logo se depara com alguns dilemas da própria constituição deste campo de conhecimento. Dos principais, podemos citar três dilemas: 1) a discussão se a Psicologia é ou não uma ciência; 2) a multiplicidade de objetos estudados pela Psicologia, o que a torna um campo múltiplo de configurações; 3) a relação entre teoria e prática psicológica.

Quanto ao primeiro dilema, é possível encontrar defensores de ambos os lados: os que defendem que ela é uma ciência, pois tem objeto próprio, método de investigação e produz conhecimento (ao estilo da prerrogativa da ciência moderna), e os que acreditam que por sua especificidade quanto ao estudo da subjetividade e mundo psíquico, não pode ser considerada ciência e está no âmbito do conhecimento filosófico e metafísico. Existem discussões que falam que, por não se adequar aos pressupostos cientificistas objetivistas do paradigma científico (baseado no positivismo), a Psicologia está numa fase “pré-paradigmática”.

O segundo aspecto que geralmente causa certo incômodo ao iniciante nos estudos *psi* refere-se à compreensão de que não há “uma” Psicologia, mas várias PsicologiaS. A partir da definição de diferentes objetos (o comportamento, a mente, a subjetividade, a aprendizagem, o desenvolvimento, os aspectos afetivos, motores, a linguagem e outros), e a Psicologia também se multiplicou em diferentes formas de apreensão destes objetos (métodos), diferentes modos de produção de conhecimento (teorias) e aplicação destes (prática). Isto leva ao terceiro dilema quanto à relação entre estas diferentes teorias e a prática desenvolvida pelo psicólogo, que é dada por sua formação. Esta discussão se amplia, ainda mais, quando falamos em “áreas”, “subáreas” ou “campos” internos dentro das próprias PsicologiaS, que em seu interior se subdividem em outros campos. Para ficar em um exemplo, existem vários tipos de Psicologia Clínica: Fenomenológica, Psicanalítica, Análise Experimental Do Comportamento, Cognitivo-Comportamental, Humanista, entre as

principais. Mais à frente neste texto será abordado este tema da multiplicidade da Psicologia no âmbito específico da Psicologia Educacional e Escolar.

Toda este debate para qualquer profissional que não é do campo *psi*, leva a um questionamento inevitável, que também é constantemente feito pelos próprios psicólogos e estudantes de Psicologia: mas afinal, o que é Psicologia? E: qual o objeto de estudo da Psicologia? Qual seu diferencial em relação a outros campos de conhecimento?

Não pretendo tentar aqui, neste breve espaço, responder a este grande debate, que na verdade, constitui grande parte do histórico do pensamento psicológico desde os seus primórdios, ainda no campo filosófico. O que se pode dizer de forma rápida (e que merece maior aprofundamento), é que todos estes dilemas e mais alguns, constituem o conhecimento em Psicologia, e mais, é sobre a resolução destes conflitos que se debruçam muitos dos seus pesquisadores. Pode-se dizer que, atualmente, o debate sobre a definição da Psicologia como ciência ou não é quase inócuo, na medida em que a própria ciência se debruça sobre si mesma para refletir sobre o que, de fato, caracteriza ou não algo como “científico”. Com a crítica ao modelo positivista e postulados de novos campos de investigação científicos baseados em outros modelos, a concepção de ciência sofreu profundas mudanças, de modo a ampliar seu sentido e forma. Sob este aspecto, a Psicologia pode ser considerada ciência, embora muitos digam o contrário. Além disto, mesmo que sob a égide do paradigma cientificista precedente, após longos anos de construção, a Psicologia atualmente tem melhor definidos os seus múltiplos objetos, assim como os métodos e metodologias para seu estudo, tendo desenvolvido diferentes formas de aplicabilidade destes.

Quanto à multiplicidade de objetos, campos ou áreas, há aqueles que acreditam ser este o grande problema da Psicologia, enquanto outros veem nessa pluralidade a riqueza deste conhecimento. Barreto e Morato (2008) dizem que, por se dedicar a diversas questões conceituais, metodológicas e epistemológicas, a Psicologia se constitui em um verdadeiro mosaico de escolas, pequenas teorias e práticas dispersas. As autoras questionam se tal pluralidade significaria ou não uma impossibilidade de unificação da Psicologia ou ainda, se seria expressão da diversidade significativa de modos de compreensão diferentes sobre as questões psíquicas humanas. Ferreira (2007) é mais enfático e diz que a exemplo do que era proposto pelos autores Meyerson e Vernant quando se referiam a uma Psicologia Histórica, a Psicologia deveria nutrir a pluralidade. Neste sentido, a diversidade seria não só constitutiva, como também essencial numa compreensão *dialética*, pois segundo o autor esta é “*a diferença que nos une*”.

No texto “O problema e o método de investigação” (1934/2001) e na referência “O significado histórico da crise da Psicologia” (1927/1991), Vigotski, ao falar da crise da Psicologia, diz que a crise está relacionada aos fundamentos metodológicos deste campo

de conhecimento. Em sua análise, esta pluralidade tem sua gênese na história desta ciência, por ela ter-se originado no bojo do antagonismo entre idealistas e materialistas e, com isso, ter criado diferentes sistemas epistêmicos. A opinião do autor é a da necessidade de se construir uma nova Psicologia que, afastada desta constituição inicial, possa constituir um novo sistema científico (único), que abarque os saberes psicológicos indo além, produzindo suas próprias teorias, seu próprio sistema explicativo e novos objetos e relações entre estes. Esta nova Psicologia se distanciaria do que para ele eram velhos modelos explicativos (baseados na patologia, no conhecimento de laboratório afastado da realidade, na cisão entre teoria e prática, na perspectiva positivista, entre outros), e seria um campo de conhecimento preocupado com a constituição do humano, numa perspectiva histórica e *dialética*.

Como se sabe, novas configurações desta natureza ainda estão em construção em alguns dos campos ou áreas dispersos na vasta Psicologia contemporânea. Acredito que precisamos avançar de forma a romper com esses velhos dilemas e instaurar, como diz Vigostki, uma nova Psicologia: *dialética*, que contribua para a construção de novos parâmetros científicos, alie teoria e prática e rompa com o modelo anterior. Mas acredito que a Psicologia nunca será “única”, e até pela concepção histórica e *dialética*, vejo a necessidade de que a Psicologia continue múltipla e contraditória em si mesma, pois isto não é apenas herança do nosso passado, mas é o que nos configura e que torna este campo de conhecimento tão interessante. Que nestas novas “Psicologias” que possam surgir se respeite a diversidade e que se possa fazer da multiplicidade de campos, proposições teóricas e práticas em benefício do homem e da sociedade.

Mas para que haja este avanço, é preciso conhecermos nossa história e identificar, como propõe Vigotski nos textos supracitados, as gêneses constitutivas de cada uma destas questões. Imbuída deste desejo, procuro neste capítulo descortinar parte deste percurso, mostrando alguns caminhos que pude percorrer na descoberta de determinados elementos constitutivos desta extensa história. Digo elementos, pois notar-se-á que foram eleitos alguns destes para serem expostos aqui, dada a especificidade deste trabalho. Início falando sobre a história da Psicologia em geral, especialmente a sua constituição estadunidense e europeia, dando ênfase àquelas teorias ou práticas que influenciaram a composição da Psicologia no Brasil. Nesta parte são abordados os elementos que contribuíram para a emergência da Psicologia Científica, assim como sobre a Psicologia Aplicada e a contribuição do Instituto Jean-Jacques Rousseau para as teorizações no campo educacional e psicológico. Discuto ainda, como os pesquisadores no Brasil têm escrito a história da Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar em nosso solo. Neste tópico, são apresentadas algumas produções historiográficas nesta temática.

Muitos destes assuntos, podemos dizer, ainda estão em profunda e rica produção científica, de modo que alguns caminhos são conhecidos, outros ainda nem tanto; isto significa que, a despeito de termos conseguido ampliar o conhecimento sobre nossa própria história da Psicologia (inclusive no Brasil), ainda restam muitas lacunas a serem preenchidas por futuros interessados em adentrar nas estradas ou mares da historiografia da Psicologia. Como disse o poeta Fernando Pessoa, “*navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: navegar é preciso...*” mas é bom ir com cuidado, “*olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás... e vendo cada momento como se nunca antes tivesse visto...*” assim talvez descubramos novos territórios.

V.1 Alguns elementos da história da Psicologia no mundo

Resgatar o passado tal como se deu na sua totalidade não é completamente possível, nem é tarefa que consiga chegar a ser um produto acabado. Deve-se procurar, no entanto, juntar os elementos disponíveis, organizá-los, buscando compreender suas contradições e a dinâmica de seu movimento e, fundamentalmente, tentar, com a limitação inerente ao olhar do presente, mais se aproximar do passado e compreendê-lo a partir dos sinais que permaneceram. Melhor compreendendo o passado e seu processo de construção, certamente se tornará mais límpida a compreensão do presente, no qual o passado se encontra como uma determinação e base de sustentação.

Mitsuko Antunes (1996)

Como afirma Antunes neste trecho, fazer uma história total da Psicologia no mundo ou no Brasil é uma tarefa impossível, mas resgatar alguns elementos desta é papel do historiador que busca compreender sua constituição. Aqui, elegi como informações a serem abordadas, aspectos do desenvolvimento da Psicologia moderna desde Wundt na Alemanha, passando por algumas diferentes correntes psicológicas que se constituíram nos EUA, pela produção de pesquisadores da França e daqueles ligados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genebra, Suíça). A escolha por abordar estes tópicos específicos, desta vasta história, e não outros foi baseada nos objetivos deste estudo. Os elementos selecionados, de uma forma ou de outra, foram importantes referências que subsidiaram a constituição da história da Psicologia no Brasil e da área de Psicologia Educacional e Escolar.

Podemos encontrar as origens dos conhecimentos psicológicos na Filosofia grega. Sabe-se que os filósofos gregos, desde os pré-socráticos, já se ocupavam de assuntos da Psicologia:

[...] o próprio termo Psicologia vem do grego *psyché*, que significa alma, e de *logos*, que significa razão. Portanto, etimologicamente, psicologia significa “estudo da alma”. A alma ou espírito era concebida como parte imaterial do ser humano e abarcaria o pensamento, os sentimentos de

amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 32-33).

Estes filósofos escreveram sobre várias temáticas que atualmente compõem o *corpus* de estudo e prática da Psicologia e, por isto, é comum dividir a história deste campo de conhecimento em duas: a Psicologia Filosófica e a Psicologia como ciência “autônoma”⁴⁶. O *status* de ciência autônoma veio após a inserção destes estudos em universidades, campos de atuação e produções do campo científico, no final do século XIX.

No âmbito da Filosofia, os teóricos procuravam entender a relação do homem com a natureza e os processos internos e externos da relação entre estes. Em Pitágoras (570 a.C. – 497 a.C.) aparece a discussão da distinção entre “corpo mortal” e “alma imortal”, mas é com Platão (428 a.C. – 347 a. C.) que podemos dizer que essa temática se estruturou e aos poucos, foi se consolidando. Platão, ao definir que a “alma” pertencia a um lugar específico do corpo (a cabeça) reiterou a cisão “*mente versus corpo*”, que veio a ser tão discutida posteriormente por idealistas e materialistas.

Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomáz de Aquino e tantos outros filósofos e teólogos, cada um ao seu modo, também trabalhariam o tema da “alma” e formulariam hipóteses sobre temáticas que hoje são de interesse da Psicologia contemporânea (ver BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999; FIGUEIREDO, 1991; JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2010; GOODWIN, 2005). Descartes, Bacon, Locke, Kant, Marx, Engels, entre outros, também foram influências que contribuíram para as bases filosóficas que deram sustentação para a Psicologia Filosófica (pré-científica) e científica. De todo modo, é a partir dessas primeiras considerações sobre a “alma” e “corpo”⁴⁷ que se pôde construir terreno para estruturação de campos de conhecimento que se dedicassem a estes objetos – a Psicologia, a Medicina, a Biologia, etc. (ver: FERREIRA, 2010; GOODWIN, 2005).

Na segunda metade do século XIX, a chamada Psicologia “pré-científica” chegou ao fim. A tônica do momento era o movimento intelectual do positivismo de Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917) no campo sociológico, o que estendeu este “clima intelectual” às outras ciências. Defendia-se que qualquer investigação ou teoria que tivesse natureza especulativa, inferencial ou metafísica deveria ser rejeitada como ilusória. A

⁴⁶ O termo “independente” se refere aqui ao fato de que antes, a Psicologia estava no interior de outros campos de conhecimento e seus conhecimentos eram dispersos nestes. Antunes (1991 e 2001) fala em “processo de autonomização” da Psicologia quando analisa a constituição histórica deste campo de saber no Brasil. O termo “autonomia” escolhido pela autora, em minha opinião, é mais acertado neste caso porque verificamos que a Psicologia não é totalmente dependente de outros campos de conhecimento, e ao mesmo tempo, esta não pode prescindir destes na construção de suas teorias e proposições práticas. Neste sentido, dizer “autônoma” e não “independente” significa pressupor que há um campo distinto de conhecimento (a Psicologia) que por outro lado se articula com outros campos, de maneira a produzir seu próprio conhecimento autonomamente, mas não independentemente destes.

⁴⁷ Goodwin (2005) em sua obra traz um excerto (fonte original) de Descartes de 1649, no qual o mesmo discutia o dualismo mente-corpo (p. 50).

ciência passou a ser entendida como fonte da verdade, por basear seus resultados de investigação em fatos observáveis, prováveis e mensuráveis. A Filosofia começou a ser encarada como conhecimento ilustrativo e especulativo, e tudo o que interessava, a partir de então, dizia respeito às novas construções de conhecimento baseadas em fatos e dados, dos quais não se pudesse questionar. Pode-se afirmar que a emergência deste tipo de pensamento coadunou também com os processos políticos e econômicos do período, como a crescente organização do sistema capitalista, a estruturação dos Estados liberais, o incremento da industrialização e o crescimento da influência europeia em outros países.

O positivismo tornou-se uma marca significativa, compondo com a “experiência” e a “razão” os fundamentos do método científico também na Psicologia. Com o tempo, a mensuração passou a ser a regra dos estudos e cresceram as pesquisas baseadas em modelos matemáticos ou biológicos. O *status* de ciência, de um modo geral, se obtinha por meio da definição de um objeto próprio de investigação, métodos adequados para acesso, compreensão e explicação deste objeto, bem como a capacidade de ser “independente” de outras áreas de conhecimento (nos moldes positivistas). E entre outros fatores intervenientes para sua ascensão, ao definir seu objeto de estudo e seus métodos específicos de investigação, a Psicologia passou a ser considerada ciência.

V.1. 1 A Psicologia Científica

Em 1875, o médico alemão Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) fundou o que é considerado o primeiro “Laboratório de Psicologia Experimental”, na Universidade Leipzig na Alemanha. Os historiadores elegeram esta criação como principal marco do nascedouro da Psicologia científica. Assim, Wundt é reconhecido como o fundador e pai da Psicologia científica porque, entre outras ações, foi ele quem criou a Psicologia Experimental como disciplina acadêmica formal, fundou o primeiro laboratório, editou a primeira revista e deu início às atividades práticas em Psicologia. Nas palavras de Araújo (2009):

É preciso notar, no entanto, que a importância desse laboratório não reside exatamente no fato de ele ter sido o primeiro em seu gênero – pois realmente não o foi, visto que o próprio Wundt já tinha fundado em Heidelberg um laboratório para realizar seus experimentos psicológicos (Wundt, 1920) –, mas sim no fato de ele ter se transformado no primeiro centro internacional de formação de psicólogos. Desde o início de suas atividades como diretor do Laboratório, Wundt orientou e treinou toda uma geração de psicólogos experimentais das mais diversas nacionalidades, que, de volta aos seus países de origem, procuraram fundar novos laboratórios de psicologia com base no Laboratório de Leipzig (p. 9).

Com isto, apenas no final do século XIX, é que a Psicologia tornou-se um campo de conhecimento considerado autônomo. De acordo com Schultz e Schultz (2002), apesar do

livro “Elementos de Psicofísica” de Fechner ter sido publicado em 1860, a data histórica do nascimento da nova ciência foi a fundação do Laboratório de Wundt (1875). Estes autores defendem que é creditada a Wundt a fundação da nova ciência por ele ter formulado a concepção unificada da Psicologia, bem como ter contribuído para sua divulgação e expansão, e para cumprir este objetivo ele escreveu a obra: “Princípios de Psicologia Fisiológica” (em 1874). Diz Araújo (2009), que Wundt foi importante pela contribuição na expansão da Psicologia e seu Laboratório foi um centro formador de psicólogos.

Aqui faz-se necessário um parêntese para explicar as transformações do final do século XIX, que formam o quadro contextual do nascedouro da Psicologia. Este período é marcado pelo surgimento de novas potências industriais na Europa e muitas transformações políticas, econômicas e sociais. Hobsbawm (2003) fala deste período como o momento em que o capitalismo se estabeleceu de forma a proliferar seu modo de pensamento. Para o autor, foi a fase de consolidação da organização das economias de modo fechado, o que constituiu a organização político-social e econômica a partir do modelo capitalistas de economias liberais. Em suas palavras: “[...] o eixo central em que foi organizada a história do século XIX foi o triunfo e a transformação do capitalismo liberal” (p. 23). Naquele momento havia diversas mudanças simultâneas acontecendo que viriam a mudar o modo de organização social até então existente. Foi a fase da ascensão da hegemonia do pensamento europeu que proliferou para os outros países na chamada “*Belle Époque*”: houve um rápido crescimento das populações urbanas, avanços tecnológicos e incremento da indústria entre outros acontecimentos. Concomitantemente, disseminou-se a existência de modos de organização como o sistema *taylorista*, no âmbito industrial, que tinha como objetivo estruturar e controlar o processo de produção, a divisão do trabalho e outras proposições desta natureza. Pode-se dizer que foi uma das épocas mais dinâmicas em termos de transformação, em que o mundo, a partir de então, passou a se estruturar em torno de grandes potências econômicas como a Inglaterra, a França, a Alemanha, etc. Como diz Hobsbawm foi a “Era dos impérios”. Para o autor:

Era muito provável que uma economia mundial cujo ritmo era determinado por seu núcleo capitalista desenvolvido ou em desenvolvimento se transformasse num mundo onde os avançados dominam os atrasados, em suma, num mundo de impérios (2003, p. 87, *grifo do autor*).

Neste contexto a Psicologia teve seu nascedouro e principiou seu desenvolvimento como ciência autônoma, inicialmente na Alemanha e depois expandindo-se para outras potências como os Estados Unidos. Foi nesta conjuntura que este campo de conhecimento obteve seu reconhecimento científico. Portanto, é preciso entender que todas essas transformações no campo histórico contribuíram para sua constituição inicial.

A ciência nascente, neste princípio, carregava consigo o termo “experimental” por estar alicerçada nos paradigmas de ciência da época. Nota-se que os vocábulos “fisiológico” e “psicofísico” acompanham as obras iniciais da Psicologia. Para Araújo (2009), a partir das atividades do Laboratório de Wundt “o perfil do psicólogo experimental constituiu uma das primeiras formas de identidade na formação dos novos psicólogos” (p. 09). Cabe dizer que a palavra “experimental” é diferente da sua significação atual. É possível apreender nos textos clássicos que o experimentalismo estava relacionado ao que se chama atualmente de empirismo, designando as experiências práticas (induzidas ou não) que os indivíduos passavam em situação de pesquisa (geralmente sendo realizadas em laboratórios experimentais, utilizando a instropecção). Assim, é clara a filiação ideológica inicial.

Quando se pensa em laboratórios experimentais, a imagem que comumente se tem são os laboratórios com animais de todo tipo (tartarugas, pombos, ratos, etc.), biotérios, ou ainda caixas de Skinner⁴⁸ e equipamentos mecânicos para medição e testagem. Contudo, neste tempo remoto, o interesse era o estudo de funções psicológicas como a percepção, memória e outros. Para isso, muitos dos trabalhos eram desenvolvidos com os próprios alunos, como um laboratório humano de senso-percepção. Aos poucos é que foram sendo construídos instrumentos para “medir” essas funções. A Psicologia Experimental de Wundt tinha características bem mais filosóficas que psicométricas. Para Figueiredo e Santi (2004), Wundt concebia a Psicologia como uma ciência intermediária entre as ciências da natureza e as ciências da cultura. Estes autores afirmam que ele formulou ideias para uma Psicologia individual e também uma Psicologia dos povos (que pode ser considerada semente do que hoje chamamos Psicologia Social).

De todo modo, o que é apontado por Cotrin (2010), e que não deve ser obscurecido, é o fato de que os termos “fisiológico” e “experimental” denotam que os estudos tinham como foco os processos fisiológicos, físicos (se referindo a processos mentais), em detrimento de outros processos como os sociais e culturais. Eles estudavam “as sensações, percepções e a atenção, para depois concluir sobre seus derivados: a aprendizagem, motivação, influências sociais” (COTRIN, 2010, p. 44). Ou seja, os processos sociais e culturais, mesmo que abordados, o eram por meio da apreensão inicial de investigações realizadas fora do campo social e cultural (pesquisados a partir dos aspectos introspectivos). Além disso, a influência do modelo médico e positivista é patente. Como

⁴⁸ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um teórico da Psicologia estadunidense. Um dos protagonistas do movimento do Behaviorismo (corrente de pensamento que sucedeu o Funcionalismo na Psicologia norte-americana). As caixas que ele criou, chamadas Caixas de Skinner, têm como função possibilitar o treinamento de ratos no processo de reforçamento. Em vários cursos de graduação de Psicologia no Brasil, as Caixas de Skinner são os principais instrumentos do(s) laboratório(s) de Psicologia Experimental, existindo hoje, inclusive, caixas em modelos informatizados com “ratos virtuais”.

afirma Yazlle (1990), a fundação do Laboratório de Wundt conduziu a Psicologia à condição de ciência extremamente associada à Biologia e Fisiologia.

O “experimental”, “psicofísico”, “fisiológico” e a ancoragem ao modelo positivista provavelmente contribuíram para que a Psicologia alcançasse o *status* científico e, sobretudo, para diferenciarse do que até então existia, que eram os saberes *psi* no interior da Filosofia, compreendidos então como conhecimentos especulatórios. Além disto, na chamada Psicologia Filosófica, os conhecimentos psicológicos estavam dispersos entre outras discussões, sendo que os estudos experimentais trouxeram maior unidade a estes. É importante frisar que, neste enfoque inicial, era patente o foco na análise dos processos psicológicos de modo mecanicista e biológico. Para fugir da chamada “Psicologia da alma” foi que Fechner escreveu sua “Psicofísica”, e Wundt e seus predecessores adjetivaram a Psicologia com termos oriundos das ciências físicas e biológicas. Segundo Cotrin (2010):

A Psicologia Fisiológica de Condillac a Cabanis deu origem às medidas em Psicologia que nascem, segundo Fraisse (1972), com o alemão Woff, por volta de 1730, o qual acreditava ser possível medir a grandeza do prazer ou da atenção. Ploquet, em 1764, afirmou que os graus de inteligência poderiam ser medidos pelo número de objetos imaginados num determinado tempo (p. 44).

Neste excerto, Cotrin revela a ligação do projeto inicial de uma Psicologia científica à visão psicometrista (de medida e testagem), algo que veio a se consolidar posteriormente a estas incursões iniciais. Para Yazlle (1990): “*vemos, então, a psicologia surgindo como uma ciência preocupada com a ordem e as leis e com padrões gerais de comportamento estabelecidos estatisticamente*” (p. 13). Assim, aos poucos, a marca da experimentação, da Psicometria e do “ajustamento” foi se consolidando na ciência então nascente. Todavia, como afirmam Araújo (2010) e Figueiredo e Santi (2004), Wundt pensou sobretudo em uma Psicologia Social⁴⁹ e Filosófica, para além de suas contribuições experimentais.

Para ilustrar um pouco do pensamento experimental de Wundt e do processo de introspecção (o primeiro método investigativo da Psicologia), darei um exemplo ilustrado por Schultz e Schultz (2002). Wundt tinha o interesse de interpretar os fenômenos psíquicos da atividade consciente de forma a criar leis que os explicassem. Para isto, realizou um experimento no Laboratório para investigar a reação pessoal de alguns voluntários de pesquisa aos estímulos de um metrônomo (máquina que produz cliques audíveis em intervalos regulares, como um relógio de ponteiro: “*tic... tac... tic... tac...*”). Ele colocava a pessoa ao lado do aparelho e observava suas reações. O método de investigação era principalmente a observação sistemática do pesquisador sobre as reações do pesquisado. Com isto, identificou que, ao final de vários cliques, a experiência se tornava mais agradável

⁴⁹ Wundt falava de uma “*Völkerpsychologie*”, ou uma “Psicologia dos povos”, e expressou ideias embrionárias de uma Psicologia Social. Segundo Araújo (2007), o termo “*Volk*” na tradição alemã podia adquirir significação de dimensões: políticas, étnicas, culturais e sociais.

para a pessoa; notou ainda que havia uma certa tensão inicial ao se esperar o clique seguinte, e um alívio quando o mesmo ocorria. Quando a velocidade dos cliques aumentava, uma excitação ocorria com o participante. Ao mesmo tempo, quando os cliques diminuía, observou um sentimento mais calmo nos sujeitos.

A partir destas observações, Wundt chegou à conclusão de que os sentimentos teriam três dimensões: “prazer-desprazer”, “tensão-relaxamento” e “excitação-depressão”. Em alguns casos, ele pedia para os próprios sujeitos descreverem objetos ou imagens, de modo a compreender os fenômenos mentais; a isso deu o nome de “método da introspecção”. Este exemplo foi só para mostrar que era deste modo que nasciam as primeiras teorias da nova ciência, em grande parte ancoradas em trabalhos práticos de laboratório como este. Essas eram as pesquisas “experimentais” empreendidas. Nota-se que, ainda hoje, embora diferentemente da introspecção, mas guardando semelhanças, a Psicologia, em grande medida, se utiliza da observação sistemática e relato oral dos sujeitos para realização de práticas e produção de teorias, assim como o uso de instrumentais (atualmente aparelhos mais sofisticados) ou ainda, questionários de auto relato, de opinião, de expressão, testes psicométricos, projetivos, entre outros.

De um modo geral, as ideias de Wundt puderam delimitar o campo de estudo da nova ciência (no caso, os “processos mentais conscientes”) e estabelecer a forma de investigação (a “observação sistemática” e a “introspecção”). Para ele, a Psicologia deveria se preocupar com as seguintes tarefas: 1) analisar os processos conscientes até chegar em seus elementos básicos e estudá-los em relação; 2) descobrir como estes elementos eram sintetizados e organizados (no que chamou de apercepção); 3) determinar as leis de conexão que governavam a sua orientação (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002).

Com o tempo, muitos daqueles que foram à Alemanha estudar com Wundt, voltaram para seus países ou universidades e alguns criaram divergências teorias e metodológicas com o mestre e instituíram novas correntes de pensamento. Para Bock, Furtado e Teixeira (1999) e outros autores, o percurso da Psicologia, como ciência autônoma, foi marcado pela configuração de diferentes estudos em várias linhas de pensamento, também denominadas de escolas, abordagens teóricas ou sistemas. O termo escola de pensamento refere-se a um grupo de pesquisadores que se associam ideológica, e às vezes, geograficamente ao líder de um movimento no campo das ciências. Em geral, os membros de uma escola trabalham em problemas comuns e compartilham uma orientação teórica ou sistemática (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002). No trabalho de Figueiredo (1991), “Matrizes do pensamento psicológico”, o autor escolhe o termo matrizes para identificar não apenas as escolas, mas as principais influências que foram bases epistêmicas e filosóficas de cada uma destas escolas da Psicologia. Nesta obra, Figueiredo se dedica à análise dessas diferentes matrizes e escolas no campo da Psicologia.

Nos EUA, estas correntes de pensamento se constituíram inicialmente nas escolas: “Estruturalista”, “Associacionista”, e “Funcionalista”. Na corrente Estruturalista, o principal líder foi o inglês Edward Bradford Titchener (1867-1927). As linhas de pensamento Associacionista e Funcionalista tiveram vários autores de referência. Posteriormente, se constituíram as escolas – não apenas nos EUA, mas em outros países – como: “Behaviorismo”, “Psicologia da Gestalt”, “Humanismo” e “Psicanálise” (ver: MARX; HILLIX, 1973; SCHULTZ; SCHULTZ, 2002; GOODWIN, 2005).

O Behaviorismo teve como expoentes os estadunidenses, John Broadus Watson (1878-1958), Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e o russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) e outros. Na Psicologia da Gestalt se destacaram o psicólogo belga Max Wertheimer (1880-1943), o alemão Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Köhler (1887-1967), nascido na Estônia mas que desenvolveu grande parte dos seus trabalhos na Alemanha e depois nos Estados Unidos. A Psicologia Humanista ou Humanismo, também chamada de terceira força, teve como principais teóricos Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987). A Psicanálise desenvolveu-se a partir dos estudos de Sigmund Freud (1856-1939), tendo depois vários outros continuadores. Estas linhas de pensamento tiveram origens diversas, porém foi nos EUA que muitas delas se constituíram em verdadeiras escolas. Em alguns casos, as produções estadunidenses dessas matrizes expandiram seus domínios para outros países, como o Brasil.

Não faz sentido neste texto abordar detalhadamente cada uma dessas sistematizações no campo da Psicologia, até porque, grande parte dos livros de história da Psicologia tratam de expor esta temática de forma mais abrangente e este não é o propósito deste trabalho. Como o intuito é compor um quadro explicativo da constituição da Psicologia no Brasil, notadamente no campo da Psicologia Educacional e Escolar, abordarei alguns elementos significativos desta. Inicialmente destaco a influência do Funcionalismo na constituição da Psicologia Aplicada, os estudos psicométricos, a abordagem Behaviorista e a Psicologia Clínica. Explicito ainda a contribuição do Instituto Jean-Jacques Rousseau para a emergência de teorias e práticas na interface Psicologia e Educação.

V.1. 2 Psicologia Aplicada: Funcionalismo e Psicometria

Especialmente nos EUA, em fins do século XIX e início do século XX, desenvolveu-se uma terceira grande corrente de pensamento psicológico (após o Estruturalismo e o Associacionismo) denominada Funcionalismo. Para Goodwin (2005, p. 236), o Funcionalismo era mais um “estado de espírito que um sistema rigoroso” e ultrapassou os domínios estadunidenses. De todo modo, esta linha de pensamento, também denominada de pragmatismo, foi aquela que, fundamentalmente, contribuiu para a emergência de práticas de Psicologia Aplicada.

A escola Funcionalista surgiu a partir da crítica à pouca aplicabilidade da Psicologia pelas escolas anteriores. Enquanto que nas proposições precedentes o objeto da Psicologia era definido como os processos conscientes (Wundt) – ou os diferentes elementos destes processos conscientes (as partes estruturais da consciência – Titchener – Estruturalismo), ou ainda as associações entre estes elementos conscientes (Associacionismo) – a preocupação do Funcionalismo era entender o *funcionamento* mental. Para Schultz e Schultz (2002), o Funcionalismo tinha como prerrogativa estudar como a mente *funciona* ou é usada na adaptação do organismo ao seu ambiente. A influência das ideias de Darwin é patente no Funcionalismo.

Sabe-se que em 1879, o naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882) lançou seu livro “A origem das espécies” (1879/2011), o que impactou todas as ciências a partir de então. Na obra, Darwin rompeu definitivamente com as explicações místicas e religiosas sobre a origem da espécie humana e seu processo de desenvolvimento. Sua teoria da evolução das espécies postulava que, na natureza, o processo de seleção natural resulta na sobrevivência de organismos “*mais bem preparados*” para seu ambiente e na eliminação daqueles que “*não se ajustam*”. Na luta pela sobrevivência, os mais aptos sobrevivem, perpetuando na espécie as características que o ajudaram a sobreviver. A teoria *darwinista*, em conjunto com o positivismo, no século XIX, construiu campo para novas bases nas ciências em geral, inclusive na Psicologia e no interior desta, onde se materializou o pensamento Funcionalista.

É importante dizer aqui, mesmo que de forma breve, qual era a conjuntura histórica desse momento da ascensão do Funcionalismo, do pensamento pragmático, e crescimento das concepções *darwinistas*. Para Hobsbawm (1995), ocorreram muitas mudanças no final do século XIX e ao longo do século XX que merecem destaque. No livro “Era dos extremos: o breve século XX – 1914 - 1991”, o autor explana sobre o período, destacando algumas dessas transformações. Ele aponta os eventos que deram início à Primeira Guerra e as condições que se constituíram para emergência da Segunda Guerra Mundial, fala ainda da

crise de 1929 e, principalmente, descreve a decadência dos grandes impérios europeus e a emergência das duas grandes potências econômico políticas: os Estados Unidos e a União Soviética (URSS). Refere-se também à guerra fria e a polarização dos países em torno destas duas nações que tinham projetos diferenciados em termos de organização político-social: por um lado, o pensamento capitalista e por outro, o regime soviético⁵⁰. Neste sentido, ocorreu nesta fase da História o crescimento dos antagonismos ideológicos e, principalmente, das alianças em torno destes modos de pensamento dicotômicos.

No interior da Psicologia, cresceu o interesse por estabelecer conhecimentos com vistas à aplicabilidade, como os pressupostos do Funcionalismo, da Psicologia Aplicada. Por outro lado, alguns teóricos criticavam estas posições, dizendo que a Psicologia deveria continuar a ser uma ciência teórica e filosófica. Além disto, emergiram ideias que defendiam a Psicologia normativa, que visava o “ajustamento” e por outro lado aquelas que preconizavam uma Psicologia crítica com outro direcionamento.

O Funcionalismo utilizou-se dos conceitos *darwinistas*, e seus adeptos defendiam que o funcionamento do psiquismo obedecia às mesmas leis da evolução, ou seja, a mente *funcionava* a partir da melhor forma adaptativa, buscando equilíbrio e adequação ao ambiente. O Funcionalismo teve várias configurações e podemos dizer que, a partir dele, foram-se construindo diferentes teorias com o intuito de explicar como a mente *funciona*. Além disto, o funcionalismo, por seu caráter prático, contribuiu para a construção das diferentes “áreas” de aplicação da Psicologia, como a escolar, a clínica, a organizacional, e outras. Neste sentido, podemos dizer que, de uma forma mais ou menos direta, seja por seu caráter de explicação do *funcionamento* mental, seja pelo seu *pragmatismo*, foi através do Funcionalismo que emergiram linhas de pensamento na Psicologia tais como a Psicometria, o Cognitismo e a Psicologia Aplicada (com seus muitos campos) e outras.

William James (1842-1910) foi um dos expoentes do Funcionalismo. Este autor, professor na Universidade de Harvard, publicou em 1890 a obra “Princípios de Psicologia”. Se tornou um dos principais defensores da abordagem Funcionalista, se opondo à abordagem Estruturalista da mente. O educador estadunidense John Dewey (1859-1952) também se destacou por sua contribuição ao Funcionalismo. Foi um dos primeiros a contribuir para a aplicação da Psicologia aos problemas da Educação. Dewey fundamentava suas ideias na relação da teoria da evolução e estudos fisiológicos. Na sua concepção, a consciência produzia o comportamento “apropriado” que capacitaria o “indivíduo” a progredir e sobreviver. Ele defendia que a chave para o desenvolvimento intelectual estava na

⁵⁰ Aqui é necessário dizer que o modo de organização social e econômico que se constituiu na URSS não foi de fato uma economia socialista no sentido do termo preconizado pelos autores marxistas. E sabe-se ainda que, principalmente a partir da ascensão de Stalin no poder o que se instituiu foi uma ditadura stalinista. Rudolf Bahro criou a expressão SOREX (socialismo realmente existente) para designar o modo de organização político e social da antiga URSS (Ver: BRUNSHWIG et. al., 1982).

escolarização e acreditava que a escola era uma “comunidade em miniatura”. Pensava que se deveria instituir novas bases educacionais para promover uma educação para a vida (TEITELBAUM e APPLE, 2001). Dewey criticava o ensino artificial de temas que não tinham significação para vida das crianças pela escola, acreditava que a escola deveria associar o interesse dos alunos aos conteúdos importantes para seu desenvolvimento intelectual e pessoal. As contribuições de Dewey e sua influência na construção de novos projetos educativos, e também sua colaboração para com os estudos da interface Psicologia e Educação ainda são um vasto campo pouco explorado e que merece maior atenção dos pesquisadores.

A partir do Funcionalismo e da proposição de uma Psicologia prática, emergiu uma outra linha de pensamento que não pode ser chamada escola porque adentrou em diferentes escolas, mas que, com certeza, é uma das mais influentes linhas de pensamento psicológico: a Psicometria. Dois grandes expoentes desta sistematização foram o matemático inglês, Francis Galton (1822-1911), e o francês Alfred Binet (1857-1911).

Galton era primo de Darwin e, influenciado por suas ideias, buscou aplicar o espírito da evolução à Psicologia, a partir de seu trabalho sobre a herança mental. Galton acreditava que a inteligência humana estava relacionada à herança de pai para filho, pois “[...] sua tese é que homens eminentes têm filhos eminentes” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 133). Goodwin (2005) discute a contribuição de Galton e destaca sua incansável busca pela medida. Silva (2010) realizou uma tese sobre o desenvolvimento da avaliação psicológica abordando as contribuições de Galton e Binet. Este trabalho é uma referência para os que querem compreender como foi sendo construído o pensamento psicométrico a partir destas primeiras formulações. Para a autora, Galton tinha uma pretensão de colocar em prática um projeto de aperfeiçoamento da espécie e demonstra claramente essa sua pretensão no livro “Hereditary Genius” (de 1869):

Proponho-me a demonstrar, neste livro, que as habilidades naturais de um homem derivam da hereditariedade e estão sujeitas exatamente às mesmas limitações da forma e das características físicas de todo o mundo orgânico (GALTON, 1869 *apud* SILVA, 2010, p. 29).

Nota-se, nesta afirmação, alguns pressupostos em que Galton baseia suas ideias para a explicação dos fenômenos mentais. Está explícita a concepção de habilidades “naturais”, seguida da determinação hereditária destas relacionadas ao mundo “orgânico”. Em outros termos, a explicação é biológica, naturalista, e sobretudo, com foco nas características hereditárias. Como afirmam Oliveira *et. al.* (1992) e também outros autores, este conjunto de ideias pode ser identificado como abordagem inatista, por ver nas características inatas (hereditárias) a principal explicação para as questões do funcionamento psicológico.

Para Silva (2010), Galton estabeleceu, com estas ideias, as bases para sua proposta de aperfeiçoamento da espécie, concepção designada de “eugenia”. A eugenia é a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana. Este teórico acreditava e defendia o aprimoramento humano a partir de cruzamentos ou seleção artificial, base do pensamento *eugenista*. Para Galton, era preciso desenvolver testes de inteligência para serem usados na escolha de homens e mulheres mais brilhantes para acasalamento seletivo. E estes testes deveriam ser criados a partir de métodos oriundos das ciências matemáticas. Este autor foi um dos primeiros a utilizar métodos de medida estatística na pesquisa sobre as características psicológicas.

Para Schultz e Schultz (2002), Galton pode ser considerado o primeiro psicólogo *prático* da Psicologia, pela criação de seus testes mentais que buscavam medir as capacidades sensoriais e a inteligência humana. Galton, influenciado pelo associacionismo inglês, introduziu ainda o pressuposto de se estudar as “associações de ideias” e as “imagens mentais”, a partir da utilização de questionários psicológicos. Em alguns questionários pedia-se aos participantes que recordassem uma cena e tentassem evocar imagens desta cena e dizer como era a mesma: tênue, nítida, clara, escura, etc. Portanto, Galton inaugurou os primeiros estudos em Psicometria, a ideia da medida da inteligência e o uso de questionários para a descrição da percepção dos indivíduos, tendo ainda desenvolvido os pressupostos que alicerçaram as teorias da eugenia. Silva (2010), diz que, como membro da classe dominante (alta classe vitoriana inglesa), Galton via com menosprezo as mulheres, os negros e os pobres. Tomando como base este pensamento, ele acreditava que a eugenia poderia contribuir para o aperfeiçoamento da espécie, o que demonstra quão preconceituosas e racistas eram as suas proposições, que posteriormente serviriam, inclusive, de base ao nazismo.

A influência de Galton no que tange ao Funcionalismo e às correntes que surgiram depois, está no fato de que este teórico, ao incentivar a criação de testes mentais e desenvolver a Psicometria, simultaneamente incentivou o avanço das ideias de construção de novos conhecimentos psicológicos, agora não mais apenas de cunho teórico, mas essencialmente com vistas à “aplicação”. Conhecimentos estes, deve-se dizer, ainda identificados com as explicações inatistas e fundamentalmente individualistas, cunhadas sob a égide do pensamento biologista, mecanicista, positivista e eugenista.

Geralmente, quando se fala em Psicometria, logo se evocam as contribuições de Galton e Binet, muitas vezes de modo articulado, como se fossem representantes de uma mesma linha de raciocínio. Para Silva (2010), a relação entre as ideias de Galton e Binet, e a expansão da Psicometria interligada à eugenia precisa ser melhor examinada. Na sua opinião, a intenção de Binet era muito mais clínica do que psicométrica; além de que, o

mesmo tinha uma proposta de uma Psicologia “individual” e não de aplicação em massa do instrumento que criou.

Para Silva (2010), foram as modificações posteriores do instrumento criado por Binet que podem ser identificadas com as proposituras de Galton. A autora afirma que a relação entre os dois autores foi construída após a morte de Binet, principalmente nos Estados Unidos, a partir da tradução da Escala Binet-Simon por Henri H. Goddard (1866-1957), um psicólogo estadunidense entusiasta das ideias eugenistas. Em sua opinião, o próprio Binet desenvolveu outra linha de pensamento, que tinha como objetivo principal contribuir para com a educação das crianças que não alcançavam patamares iguais no processo de escolarização. Entretanto, mesmo que estes autores não tenham uma relação direta, tanto Binet quanto Galton são considerados os pais da Psicometria. Galton, pelo incentivo à criação e proposição de testes mentais, e Binet por ter criado a primeira escala para avaliação das capacidades intelectuais.

Binet era formado em Direito e iniciou estudos em Psicologia tendo sido aluno de Jean-Martin Charcot (1825-1893)⁵¹, no Hospital La Salpêtrière (hospital-escola em Paris). Silva (2010) nos conta que em 1890, Binet começou a trabalhar no Laboratório de Psicofisiologia da Sorbonne, onde desenvolveu grande parte de seus trabalhos, e depois de um tempo, passou a ser diretor deste Laboratório. Em 1894, contribuiu para fundação do primeiro jornal de Psicologia Experimental francês intitulado “*L’Année Psychologique*”. Sua contribuição mais expressiva, entretanto, foi a elaboração da Escala Binet-Simon de Inteligência, publicada em 1905, junto do seu parceiro de pesquisas, Théodore Simon (1873-1961).

Segundo Silva (2010), em 1882 foi aprovada a lei de obrigatoriedade do ensino primário na França para crianças de 6 a 14 anos, e desde então, com a colaboração de Simon, Binet passou a produzir estudos em escolas públicas de Paris. Paralelamente, ele investigava o desenvolvimento de suas próprias filhas, sendo que muitas de suas publicações versavam sobre suas descobertas, a partir destas pesquisas iniciais.

Em 1904, o ministro francês de Instrução Pública nomeou Binet para uma comissão especial encarregada de estudar o problema da educação de crianças consideradas “retardatárias” e neste momento ele iniciou as primeiras elaborações para a construção da Escala que viria a ser publicada em sua primeira versão em 1905, na Revista “*L’Année Psychologique*”.

Na construção da Escala Binet-Simon, os autores elaboraram tarefas para cada nível de idade da criança. A ideia era poder identificar as crianças que tinham (ou poderiam ter) problemas no âmbito escolar, ou demonstravam algum tipo de “atraso” em relação às

⁵¹ Charcot foi um dos primeiros psiquiatras a tratar os problemas mentais com técnicas de hipnose, e ficou conhecido por ter influenciado as ideias iniciais de Freud, que posteriormente desenvolveu a Psicanálise.

outras crianças. Eles pensaram em tarefas que não eram relacionadas à leitura e escrita, para não confundir com a ausência de educação formal. Neste sentido, os itens da Escala tinham níveis diferentes para cada idade. O raciocínio dos autores era de que, se por exemplo, uma criança de cinco anos não conseguia realizar tarefas “adequadas” à sua idade, mas conseguisse concluir apenas tarefas para crianças de quatro anos, então, o “nível mental” dessa criança era considerado “atrasado” em relação à sua idade cronológica. O instrumento tinha como características principais identificar habilidades nas áreas verbal e lógica e alguns conteúdos de cultura geral da França. Para Binet e Simon, a inteligência evoluía com a idade, com variações de ritmo individual. O pressuposto, portanto, era que o ensino deveria ser “adequado” para o nível das crianças, de modo a ajudá-las em seu desenvolvimento. Ou seja, a partir da Escala, poderia se identificar o “nível mental” da criança, e com isto, oferecer a esta a educação adequada ao seu “nível”.

Assim, o governo francês se utilizou da Escala na organização de classes para crianças de mesmo nível (as chamadas classes homogêneas) e classes (ou escolas) de ensino especial destinadas às crianças consideradas “retardadas”. A ideia de se organizar classes homogêneas era defendida de forma enfática por muitos pesquisadores da época, que acreditavam que esta medida poderia contribuir para a educação em massa.

A Escala Binet-Simon serviu como instrumento para classificar crianças em idade escolar na França, e depois foi traduzida e aplicada em muitos países. Segundo Silva (2010), o método criado a partir da Escala, por seu sistema simples de aplicação e aferição, coadunava com os interesses que vieram a se constituir posteriormente, de testar em grande escala a população, embora esse não fosse o interesse inicial dos autores.

Louis William Stern (1871-1938) substituiu depois o termo “nível mental” por “idade mental” e sugeriu a divisão desta pela idade cronológica. Com isto, criou um conjunto de variações numéricas que indicavam “níveis de inteligência”, conhecidos como “Quociente de Inteligência (Q.I)”. Silva (2010), defende a ideia de que a partir de então, é que se pode dizer que a Escala passou a ter um caráter psicometrista, relacionado à inteligência e classificação de pessoas em grandes grupos, deixando de ser o que era antes, um diagnóstico individual de cunho clínico. Ela afirma que nas mãos do psicólogo estadunidense eugenista Henri H. Goddard, e os desenvolvimentos posteriores da Escala com James Cattell (1860-1944) e Lewis M. Terman (1877-1944), é que a relação com as teorias eugênicas foram se estabelecendo. Para Goodwin (2005), Cattell era um “*Galton norte-americano*” e Goodard foi responsável pela elaboração de estudos que defendiam a base genética da debilidade mental.

O professor da Universidade de Stanford, Lewis Terman, compartilhando da perspectiva de Goddard, realizou uma modificação na Escala Binet-Simon para a população

americana, modificação essa que foi a base para a tradução do instrumento em vários países, inclusive no Brasil. Nos relata Silva (2010):

Em 1916, [Terman] divulga uma versão adaptada e ampliada da escala, que denomina Escala Stanford-Binet, destinada a medir também a inteligência de adultos. De modo geral, a escala é mais “padronizada” que as versões anteriores, e os resultados baseiam-se em dados extraídos de uma grande amostra de padronização envolvendo crianças e adultos normais, retardados e superiores.

[...]Terman aperfeiçoa o QI de Stern, multiplicando por 100 para eliminar decimais. Utilizando um procedimento estatístico, uniformiza o resultado médio e a variação média entre os diferentes níveis de idade e introduz um desvio normal de 15 ou 16 em cada idade cronológica. Com a média = 100 e o desvio = 15 ou 16, o teste passa a ser o critério fundamental para validação da maioria dos testes criados desde então (GOULD, 1991; HUNT, 1993).

Admirador confesso de Galton, Terman também é um eugenista que procura atender a objetivos sociais maiores. Sua ambição supera a de Goddard: para ele, os testes constituem instrumentos de demonstração da ligação entre raça, inteligência, classe social e depravação; uma ligação cuja existência prova a necessidade de segregar os inaptos e ajustar a posição social de um indivíduo a sua inteligência (MARTIN, 1977), necessidade que os psicólogos certamente estarão qualificados a atender (SILVA, 2010, p. 66).

E assim, a relação entre Psicometria e proposições eugenistas vão ficando cada vez mais estreitas. Ao mesmo tempo, outras medidas foram construídas por outros teóricos, algumas de cunho qualitativo, como os testes projetivos que tinham objetivos de investigação de condições clínicas⁵². Após a Escala de Binet, vários pesquisadores se dedicaram a criar e aplicar instrumentos avaliativos como testes de desenho, de leitura e escrita e tantos outros com fins em estabelecer os “níveis” diferenciais entre os indivíduos. Neste sentido, podemos citar as produções, nos Estados Unidos, de Gordon Willard Allport (1897-1967) e Louis Leon Thurstone (1887-1995), Florence Goodenough (1886-1959) e o desenvolvimento estatístico das medidas pelos ingleses Charles Edward Spearman (1863-1945) e Karl Pearson (1857-1936) (Ver: SILVA, 2010).

Com relação ao crescimento do movimento da testagem, Silva (2010) diz que este teve sua maior proliferação nos anos pós Primeira Guerra Mundial. Para a autora, neste período iniciou-se uma nova fase. Ela relata que principiam as aplicações em grandes populações, como foram os Testes Army Alpha e Beta criados originalmente para testar e avaliar os recrutas norte-americanos durante a Primeira Grande Guerra Mundial.

[...] a APA e National Research Council constituem uma Comissão Psicológica, cuja direção é confiada a Yerkes. Este reúne em Vineland os grandes hereditaristas da psicometria americana, entre eles Goddard e Terman, e juntos começam a planejar os testes. Dado o grande número de pessoas a testar, um novo tipo de instrumento entra em cena: o teste de aplicação coletiva. São criados os primeiros testes impressos produzidos em série: o Army Alpha, que usa materiais de vários instrumentos, inclusive das escalas de Binet, mas sob o formato desenvolvido por Arthur Otis –

⁵² Para os interessados a tese de Silva (2010) apresenta mais detalhes.

itens de múltipla escolha que podem ser pontuados em pouco tempo e de maneira objetiva, que não demandam o rigoroso treinamento exigido para aplicação e a avaliação da escala de Binet; e o Army Beta, uma versão não verbal destinada a analfabetos e examinandos que não falam inglês. Ao final da guerra, Yerkes dispõe de um banco de dados com os resultados das aplicações dos dois testes em 1.750.000 homens, que fundamentarão um amplo conjunto de pesquisas e publicações (SILVA, 2010, p. 67-68).

Os testes Army Alpha e Beta chegaram a ser aplicados em vários países e também no Brasil, sendo uma importante influência estadunidense, assim como a influência francesa em nosso território. É fundamental compreender que embora Silva (2010) esclareça que a proposta original de Binet fosse buscar contribuir para com a educação das crianças, de forma a promover seu melhor desenvolvimento escolar, desde sua origem, o movimento dos testes tinha propósitos discriminatórios.

A Escala Binet-Simon, quando traduzida para vários países, difundiu largamente sua utilização para fins de classificação de crianças em contextos escolares, inclusive no Brasil. Durante muito tempo, este foi o principal instrumento usado para “avaliar” a capacidade da criança de acompanhar ou não o conteúdo escolar. Na maioria dos casos, tanto este, quanto outros instrumentos avaliativos da Psicometria, eram utilizados para verificar o “nível intelectual” da criança, com objetivo de formar classes homogêneas ou indicar que a criança deveria ir para classes ou escolas especiais. A partir destas primeiras ideias de Galton e Binet, cresceu o movimento de testagem em todo o mundo e também no Brasil; a Psicometria passou a ser o principal instrumental no campo da relação Psicologia e Educação e ferramenta essencial da Psicologia como um todo.

Em “Para uma crítica da razão psicométrica”, Maria Helena Souza Patto (1997), apresenta os efeitos nefastos das aplicações psicométricas no âmbito da Educação no Brasil. A autora mostra como a introdução deste pensamento nas escolas esteve articulada a uma visão preconceituosa e racista para com os pobres e as minorias em geral. Estas concepções contribuíram para a formulação de “rótulos” que classificavam sobretudo as crianças pobres, se constituindo, como ela diz, num verdadeiro “des-serviço” que a Psicologia prestou à Educação. Em suas palavras:

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem, como já dissemos em outro lugar, verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos invariavelmente faltosos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica.

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo - os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma. O fato de invariavelmente aprovarem (*laudare* significa *aprovar*) a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo partissem do princípio de que o examinando é

portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir qual.

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação da inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais. Muitas vezes, um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Poucas vezes a bateria é mais completa, o que, como veremos, não melhora em nada a situação (PATTO, 1997, p. 48-49).

O movimento dos testes, como veremos no último capítulo da tese, se constituiu numa das principais atividades dos psicólogos desde os anos trinta [1930] no Brasil, especialmente os que atuavam na interface Psicologia e Educação. Este tipo de pensamento, por outro lado, foi criticado por análises como a de Patto (1997) e de outros autores (Ver: MACHADO, 1996 e 2000; BEATÓN, 2001).

Acredito, assim como Patto (1997), que durante muito tempo os psicometristas contribuíram para perpetuação de preconceitos e rotulações, especialmente no campo da Psicologia e sua relação com a Educação, mas também em outras áreas da Psicologia. Para a autora, este tipo de pensamento serviu para cumprir uma função ideológica, pois tinha como propósito justificar as diferenças entre as pessoas a partir de características pessoais e internas dos indivíduos, desconsiderando as condições sociopolíticas e culturais:

Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade (PATTO, 1997, p. 47).

A autora critica o pensamento psicometrista por se fundamentar na crença de que o teste, ou mesmo um conjunto destes instrumentos, poderá auxiliar a diferenciar as capacidades (sejam intelectuais, motoras, afetivas entre outras), possibilitando uma visão mais ampliada das condições de cada sujeito. A meu ver, assim como é apontado pela autora, estas medidas, ao contrário, reduzem a compreensão por estarem ancoradas em uma avaliação específica de alguns aspectos do fenômeno a ser investigado. É preciso entender que o próprio fato de querer “testar” ou “identificar”, por princípio, pressupõe propósitos discriminatórios. Seria necessário questionar: por que é preciso testar? Diferenciar? Discriminar? Diagnosticar? Quando se diferencia ou distingue, diferencia-se de “quem”, ou “do quê”? De um padrão estabelecido (*a priori*). Que padrão? Geralmente um padrão “normal”, “adequado para idade”, etc. Mas como se define o padrão normal? O “normal” é uma construção oriunda das características apresentadas pela maioria da população para aquele determinado teste, tarefa ou item. Mas se o “normal” é o que a maioria apresenta, então por que os “desvios” não são considerados apenas o que realmente são: o que é apresentado pela minoria? Por que o que é definido como “maioria”

vira padrão e não o que é “minoria”? E por aí vão os questionamentos, que no meu entendimento, encerram uma lógica circular que pouco contribui para a compreensão das questões humanas, e muito menos para a ampliação do conhecimento das pessoas e das suas características.

Os termos “adequado”, “condizente”, “normal” ou “anormal” para a idade indica um posicionamento ideológico, pois os parâmetros são sempre exteriores à compreensão do fenômeno por ele mesmo. É, portanto, um equívoco pensar que se pode, a partir da definição de “amostras significativas” da população, se conseguir níveis de generalizações sobre quais sejam ou não as características “adequadas” para determinado nível de idade, “nível mental”, “nível de inteligência” (Q.I), ou qualquer outra classificação. Silva (2010) revela, por exemplo, que a primeira versão da Escala Binet-Simon foi construída a partir de uma amostra de 50 crianças francesas⁵³. E mesmo que fossem 50 milhões de crianças testadas, como definir que estas é que deveriam ser consideradas “o” padrão? Que histórico escolar, escolas e professoras tinham essas crianças? Que políticas educacionais eram oferecidas a estas? Como eram as condições sócio-histórico-culturais destas? conheciam-se as histórias de vida dessas crianças? Nada se sabe a este respeito. Será que as produções contemporâneas nesse âmbito levam em conta essas questões?

Penso que a limitação deste enfoque é que todo o seu raciocínio está alicerçado em patamares definidos “no” indivíduo, desconectado de sua realidade; o fenômeno (nesse caso, a escolarização) é concebido apenas em um dos seus aspectos, que é o ponto de vista do aprendiz, e ainda de forma limitada por ser cego a outros aspectos tão ou mais importantes, estando alicerçado em propósitos ideológicos. Acredito que mesmo que a Psicometria tenha avançado, a maioria dos instrumentos, pelo menos no Brasil, até onde pude ter conhecimento, pouco consideram esses aspectos apontados. No campo escolar, sobretudo, é complicado compreender que é possível definir que aquela tarefa ou item do instrumento “mede” determinada parte de um fenômeno muito mais complexo e rico de múltiplas interpretações como o processo de escolarização. Este processo tem diferentes facetas que são deixadas de lado quando o foco está apenas no aprendiz ou “no” indivíduo de um modo geral. A concepção Psicometrista, por estas questões apontadas, se assemelha à descrição de Engels (1888/1977) sobre os metafísicos: presos à necessidade de classificar, quantificar, generalizar, esquecem-se da cultura, da diversidade humana e da complexidade dos processos psicológicos, ou como disse Engels (anteriormente citado): “obsecados pelas árvores, não conseguem ver o bosque” (p. 39).

Entretanto, é preciso reconhecer que foi a partir da expansão da escola Funcionalista, da Psicologia Aplicada e do movimento dos testes que ocorreu uma mudança

⁵³Segundo Silva (2010) a primeira versão da Escala foi aplicada a uma amostra de 50 crianças com idades entre 3 a 11 anos de idade, sendo 10 crianças de cada idade (3, 5, 7, 9 e 11).

na produção dos conhecimentos psicológicos. Os teóricos se lançaram de uma Psicologia teórica e quase essencialmente investigativa e reflexiva, a uma Psicologia pragmática. E mesmo que as práticas, neste princípio, tivessem como foco a perspectiva individualista e psicométrica, a partir destas iniciativas, a Psicologia pôde sair dos laboratórios e se lançar ao mundo. Assim, a Psicometria e estas primeiras contribuições colaboraram para que a Psicologia adquirisse *status* de ciência autônoma e para aplicabilidade desta a diferentes campos de inserção, inclusive a Educação.

V.1. 3 Psicologia Aplicada: Behaviorismo e Psicologia Clínica

Segundo Schultz e Schultz (2002); Marx e Hillix (1973); Bock, Furtado e Teixeira (1999); Goodwin (2005), Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2010), Figueiredo (1991) e outros historiadores da Psicologia, a partir do século XX, se proliferam nos Estados Unidos, expandindo-se para outros países, as seguintes correntes de pensamento: Behaviorismo, Gestalt, Humanismo e Psicanálise. Os estudos contemporâneos têm apontado ainda as linhas de pensamento Cognitivista, Neo-Cognitivista, Histórico-Cultural e Neo-Psicanálise, entre as principais. Conforme descrito antes, não farei aqui uma análise exaustiva de todos esses movimentos. Escolhi discorrer sobre alguns elementos dessas linhas de pensamento que contribuem para a discussão das questões da área de Psicologia Educacional e Escolar e por isso irei abordar aspectos gerais sobre o Behaviorismo e a Psicologia Clínica.

Quanto ao Comportamentalismo ou Behaviorismo, podemos afirmar que essa linha de pensamento trouxe para a Psicologia um novo objeto de estudo e um novo método investigativo. A partir dos trabalhos dos estadunidenses John Watson (1878-1958), Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), e do russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) e seus continuadores, construíram-se novas sistematizações no campo da Psicologia científica⁵⁴.

O Behaviorismo nasceu da crítica veemente aos movimentos Estruturalista, Funcionalista, Associacionista e Cognitivista (todos esses identificados como estudos da “mente” ou dos “processos mentais”). Para o movimento teórico-prático Behaviorista, a Psicologia deveria se dedicar ao estudo dos atos observáveis das pessoas, dos *comportamentos* passíveis de descrição objetiva. Por conseguinte, a Psicologia deveria ser o estudo do *comportamento*, recusando-se a estudos da mente ou consciência, pois estes não podem ser observados nem mensurados.

A partir destas teorizações, criou-se uma das explicações mais difundidas por essa concepção, que foi a teoria estímulo-resposta (S-R). Nesta equação, os comportamentos

⁵⁴ Goodwin (2005) expõe trechos do Manifesto Behaviorista que Watson publicou em 1913 para divulgação da nova linha de pensamento (p. 350).

humanos poderiam ser explicados pela sequência exposta; em outras palavras, o organismo quando estimulado (S), responde a esse estímulo emitindo uma resposta (R). Dependendo do estímulo, podem-se produzir determinadas respostas. Com vistas a entender, medir e controlar, esse modelo explicativo da teoria S-R é aplicado aos comportamentos humanos, quaisquer que sejam eles: andar, falar, ler, escrever e outros. O Behaviorismo foi, então, alicerçado na aplicação do pensamento positivista à ciência psicológica, fortemente identificado com os métodos utilizados nas ciências naturais, estudos estatísticos, fisiológicos e pesquisas com animais.

Watson foi um dos responsáveis pela divulgação e liderança desta nova escola de pensamento, pois as suas produções na Universidade de Chicago constituíram bases dessa proposição. Ele buscou identificar as vantagens do Behaviorismo na explicação dos comportamentos, criticando as escolas anteriores. Em 1912, publicou o artigo “Psychology as the Behaviorist views it”, na Revista “*Psychological Review*”, que junto com o livro “Behavior: an introduction to comparative psychology” (1914), lançou os pilares desta corrente de pensamento (GOODWIN, 2005).

Pavlov ganhou o prêmio Nobel em 1904 por reconhecimento ao seu trabalho sobre a fisiologia digestiva, no qual demonstrou que o Sistema Nervoso atua predominantemente no processo digestivo. No clássico experimento com o cachorro, Pavlov chegou à proposição de que qualquer estímulo (S) poderia produzir a resposta (R) de salivação do cão, desde que o animal fosse treinado. Isso mostrava que era possível condicionar, a partir da associação de estímulos, a produção de uma determinada resposta (no caso, o salivar do cão). Esta teoria, sobre o “condicionamento dos reflexos”, se tornou também um dos fundamentos teóricos e práticos do Behaviorismo.

Skinner, a partir de estudos experimentais, ampliou esta ideia de Pavlov e teorizou sobre os “comportamentos respondentes”, ou “operantes”, e propôs o “condicionamento operante” (*skinneriano*), assim como elaborou o conceito de “reforçamento”. Ele inventou um equipamento para observar o comportamento dos ratos (as Caixas de Skinner), e também propôs as máquinas de ensinar para instrução programada. Skinner acreditava que, a partir dos constructos behavioristas, todos os comportamentos poderiam ser condicionados a partir da associação de estímulos e aplicação de reforços.

Todos estes teóricos postularam ideias quanto aos estímulos e reforços, e propunham a aplicação dos conhecimentos que obtinham por meio de estudos com animais em laboratórios na compreensão dos fenômenos psicológicos humanos. Para o campo da Psicologia e sua relação com a Educação, muitos conceitos como o condicionamento operante e a teoria do reforçamento foram amplamente aplicados no âmbito escolar, com elaboração de programas instrucionais onde se identificavam os “melhores” estímulos para produzir “melhores respostas”, sendo que, estas “melhores respostas” seriam “reforçadas”

para que voltassem a ocorrer. No mesmo sentido, comportamentos inadequados deveriam não ser reforçados, inclusive utilizando a retirada do estímulo ou aplicando estímulos aversivos (punição).

Nos anos 1960, o teórico behaviorista Fred Simmons Keller (1899-1996) esteve no Brasil, onde desenvolveu vários cursos, sendo um importante divulgador dessa concepção em nosso território. Ele formou vários pesquisadores de uma geração inteira, que por sua vez, instituíram grupos de pesquisa, formação e aplicação dos conhecimentos behavioristas no Brasil, identificados pela linha de pensamento da Análise Experimental do Comportamento. Uma das divulgadoras dessa abordagem no Brasil foi Carolina Bori (1924-2004).

De um modo geral, pode-se afirmar que o Behaviorismo trouxe para a Psicologia um novo objeto – o comportamento – e um novo método – a análise experimental do comportamento –, cujo foco é a aplicação dos constructos behavioristas no campo prático. No campo específico da interface Psicologia e Educação, colaborou para a divulgação dos estudos programáticos baseados na identificação de estímulos e reforços que pudessem contribuir para a constituição de comportamentos. Se por um lado, o pensamento de Galton – e de alguns teóricos que defendiam a hereditariedade como preponderante para os processos psíquicos – trouxe para o campo educativo a perspectiva *inatista*, por outro, o Behaviorismo inaugurou a concepção *ambientalista* no interior da relação Psicologia e Educação (OLIVEIRA, 1992; COUTINHO e MOREIRA, 2001). O Behaviorismo defendia a ênfase no papel do ambiente na constituição dos comportamentos, o que proporcionou uma mudança no foco das questões hereditárias para as chamadas “contingências ambientais”. É importante dizer, que em seus primórdios, houve neste pensamento a marca da Psicologia prática visando o “ajustamento”. Isso é flagrante nas definições de comportamentos considerados “adequados”, ou que deveriam ser estimulados ou reforçados, buscando que os mesmos voltassem a se repetir; enquanto que os comportamentos contrários eram indicados como “indesejados” e portanto, deveriam ser desestimulados. Outra questão que merece destaque quanto à contribuição behaviorista é que esta, apesar de avançar ao propor uma Psicologia que pudesse ir além do “indivíduo”, buscando nas condições “ambientais” a explicação para o comportamento, não é considerada a partir de uma perspectiva histórica e cultural.

Como o Behaviorismo, também a abordagem Clínica colaborou para estabelecer novas bases de pesquisa e prática em Psicologia. Quando falamos em Psicologia clínica, logo se pensa em psicoterapia ou nas múltiplas técnicas de aplicabilidade da Psicologia no campo clínico. Porém, é importante distinguir algumas questões neste âmbito. O termo “Clínica” pode ter pelo menos três significações: 1) refere-se ao local onde trabalham os clínicos; 2) sugere uma linha de pensamento ou concepção, e 3) relaciona-se à uma prática

de atuação em vários campos, inclusive o psicológico. De acordo com o professor emérito da Universidade Federal de Goiás, Dr. Joffre de Rezende (2009), as origens do termo “clínica” estão intimamente ligadas ao campo médico, e só posteriormente é que este adentrou outras áreas:

No tempo de Hipócrates, a palavra grega que designava médico era **iatrós**, com a qual se formaram os nomes de algumas especialidades médicas como *pediatria*, *psiquiatria*, *fisiatria*, *geriatria*. **Iatrós** é termo bem antigo na língua grega, já mencionado na Iliada e encontrado na coleção hipocrática na sua forma jônica **ietrós**. Era comum, na época, o atendimento de doentes acamados em seus domicílios e o médico (**iatrós**) que os atendia passou a ser chamado de **klínikós**, de **kline**, leito.

Segundo várias fontes, a denominação de **klínikós** aparece pela primeira vez nos escritos de Galeno (séc. II d.C.), referindo-se aos médicos que visitavam os doentes em seus leitos.

Do grego, a palavra **klínikós** passou para o latim na forma **clínicus** e do latim para as línguas modernas.

[...] A palavra **klínikós** atravessou incólume todas as idades, escrita de diferentes maneiras conforme o idioma, até chegar à idade moderna. Seu significado, entretanto, modificou-se com a evolução da medicina. *Clínico* já não é somente o médico que visita os doentes no leito (p. 220, destaques em negrito e itálico do autor).

Costa e Brandão (2005) falam ainda que o termo *kline*, por indicar a palavra “leito” e o trabalho médico empreendido, sugere também um procedimento de observação minuciosa ou exploração do que acontece com os sujeitos ou grupos de sujeitos. Estas pesquisadoras dizem que o sentido etimológico do termo tem norteado a proposta de muitos autores que defendem uma “abordagem clínica” nas ciências, indicando com isto, que o foco estaria no “debruçar-se sobre os sujeitos” buscando respostas a partir de observações acuradas.

No contexto da Psicologia, Herter *et. al.* (2006), identifica a emergência de uma Psicologia Clínica a partir dos estudos iniciais de Lightner Witmer (1867-1956) nos Estados Unidos e Alfred Binet na França. Segundo essa referência, Witmer foi aluno de Wundt e de Cattell, e em 1896, fundou uma primeira clínica de Psicologia na Universidade da Pennsylvania (EUA) e cunhou as expressões “Psicologia Clínica” e “Clínica Psicológica” e “método clínico”. A partir disso, essa nomenclatura passou a indicar não apenas um local, mas também um “método” específico.

Ainda segundo esses autores, na França, Binet, em conjunto com Pierre Janet e Théodule Ribot, realizou estudos e pesquisas que tinham como interesse o psicodiagnóstico “clínico” das patologias psíquicas. Pierre Janet (1859-1947), assim como Théodule Ribot (1839-1916), lecionou no Collège de France e publicou trabalhos no campo do estudo das desordens mentais. Posteriormente, nesse país, contribuiram ainda para com a Psicologia Clínica os teóricos: Piéron, Henri Wallon e Daniel Lagache. Henri Piéron (1881-1964) substituiu Binet no Laboratório na Sorbonne e lecionou no *Collège de France*, onde se destacou por estudos relacionados às funções cognitivas. Daniel Lagache (1903-1972), por

sua vez, contribuiu para divulgação da perspectiva psicanalítica e publicou trabalhos com esse enfoque. Wallon (1879-1962) foi um dos que colaboraram para a evolução dos trabalhos em Psicologia da Criança e do Desenvolvimento Humano. Sua tese de doutorado "*L'enfant turbulent: étude sur retards e les anomalies du développement moteur et mental*" (1925) expõe suas teorizações sobre desenvolvimento infantil. Além disto, o autor teve um papel importante nas discussões sobre Psicologia e Educação, inclusive, tendo contribuído com a elaboração de um plano educacional (que não chegou a ser executado) para as escolas francesas nos anos quarenta [1940].

A Psicologia Clínica se desenvolveu por meio da inserção do saber médico na Psicologia e se constituiu principalmente a partir da influência de psiquiatras e também psicanalistas no campo psicológico. Esta área da Psicologia Aplicada foi a que mais se destacou em termos de abrangência e atendimento ao público em geral. A influência deste campo na Psicologia é tanta que muitas pessoas creem que a Psicologia se resume ao atendimento clínico psicológico. Pelo menos no Brasil, essa parece ser ainda a representação social construída pela Psicologia. Outro aspecto importante neste íterim é notar como, ao longo do tempo, a identificação da Psicologia e dos psicólogos com a prática clínica e especialmente a Psicanálise, é recorrente. A linha de pensamento psicanalítica, inaugurada por Freud (1856-1939), e que constituiu adeptos no mundo inteiro, é quase que indissociada para o público leigo da própria Psicologia. E esta configuração teve origens especialmente a partir do fim do século XIX e durante o século XX, com a ascensão dos estudos que se voltavam para a identificação e "cura" de problemas psicológicos.

Assim como o Behaviorismo inaugurou um novo objeto de estudo para a Psicologia (o comportamento) e um novo instrumento de investigação e intervenção (a Análise Experimental do Comportamento), a Psicologia Clínica também o fez, elegendo como foco de interesse o estudo das patologias do indivíduo em seus aspectos psicológicos (objeto – psicopatologias), buscando tratá-las com fins de recuperação e cura (método de intervenção – psicoterapias). Além disso, como dito antes, a Psicanálise teve grande expansão na Psicologia, influenciando o desenvolvimento da Psicologia Clínica. A Psicanálise, por sua vez, também delimitou a ênfase nos aspectos inconscientes (objeto), e uso do método de intervenção denominado psico-análise (psicanálise) (HERMMANN, 1992).

A abordagem psicanalítica se constituiu como uma das correntes de pensamento da Psicologia Moderna, defendendo o estudo do inconsciente humano e seus determinantes. Como prática terapêutica contribuiu para o avanço nos estudos em psicopatologia. Freud, ao teorizar sobre a origem das doenças, desafiou os conceitos médicos existentes até então, que acreditavam que todo mal tinha uma origem orgânica ou fisiológica. Ele defendia que algumas doenças tinham origem psíquica e não necessariamente orgânica ou fisiologicamente constatável. Preconizou inclusive, a

importância da sexualidade humana na constituição psíquica das pessoas e na produção de saúde ou doenças psicológicas. Além disso, enfatizou a compreensão da influência da história familiar como constitutiva da “saúde” ou da “doença” psicológica a partir de vivências infantis, bem como o papel da sexualidade nesse ínterim (Ver: CEZAROTTO e LEITE, 1984; HERRMANN, 1992). Em suas asserções, Freud defendia que o desenvolvimento psicosexual infantil é um importante momento para a estruturação das condições psíquicas dos indivíduos. A participação do núcleo familiar é constitutiva dessas condições, que podem levar a uma organização psíquica saudável ou doentia, sendo primordial considerar sua importância neste período. A Psicanálise, as psicoterapias e a Psicologia Clínica, de um modo geral, introduziram nos estudos psicológicos o uso do método clínico (baseado no modelo médico) e também as técnicas como a observação, os relatos orais, as associações livres de ideias e interpretação dos fenômenos psicológicos.

Para o que aqui nos interessa, é importante destacar que a ascensão da “abordagem clínica” no interior da Psicologia e dos conhecimentos psicanalíticos, especialmente no século XX, está relacionada sobretudo à emergência do constructo “indivíduo” (nos moldes anteriormente abordados) em todas as ciências. Isso possibilitou a expansão do método/modelo “clínico-médico” de investigação e a consequente aplicação dos saberes médicos (medicalização) para explicação das questões psicológicas. Segundo Maia (2000), no que tange ao modelo médico, antes este era uma prática fundamentada em observações e experiências, e só muito depois é que a Medicina, por meio do paradigma cientificista, se aliou ao conhecimento biológico. Em suas palavras:

Houve um tempo em que a Medicina era uma prática fundamentada essencialmente na observação e na experiência, desprovida de fundamentos científicos [...]

[...] Centenas de anos mais tarde, a Medicina pretendeu tornar-se científica. Ao mesmo tempo em que se apropriava do modelo biológico, em desenvolvimento exponencial a partir do século XVII, tomava emprestado o paradigma positivista da ciência, fundamentando assim o método clínico moderno. O olhar do médico cientista desloca-se do cuidado do doente para a investigação da doença, considerada então como um desarranjo em algum setor de uma máquina complexa, um desafio cuja solução encontra-se no campo da Biologia. A doença, enquanto objeto de estudo da ciência cartesiana, define-se como um problema, devendo este ser fragmentado em tantas partes quantas forem necessárias para permitir a compreensão e a resolução. A primeira clivagem é realizada entre o corpo e o espírito, entre o “somático”, que constitui o universo prioritário de ações diagnósticas e terapêuticas, e “o resto”. Instrumentalizado por um rol extenso e detalhado de “modelos” delineados pela nosologia, o médico busca aquele no qual as anormalidades de seu paciente se “encaixem”. O próximo passo consiste na reconstrução do todo a partir das partes, em conformidade com o conhecimento fisiopatológico da doença, fundamento, por sua vez, da coerência clínica. O resultado é um novo homem que só existe concretamente no conceito do médico. Um homem dividido e re-sintetizado, tanto na compreensão quanto na estrutura, produto do conhecimento analítica e sinteticamente construído (p. 177-278).

Apesar do autor se referir à estruturação do modelo clínico-médico no interior da Medicina, isto não foi diferente no campo da Psicologia. Em geral, as acepções clínicas foram ancoradas em uma Psicologia que tivesse como foco a “doença psicológica” ou psicopatologia, e apenas a partir da crítica a este tipo de foco, empreendida inicialmente pelos psicólogos humanistas, é que se pôde avançar neste campo.

Então, verifica-se que a Psicologia Clínica, influenciada pelas proposituras da psicopatologia, da Psicanálise e do modelo clínico-médico, se assentou, no princípio, em pressupostos positivistas e também medicalizantes; sua contribuição, entretanto, foi a de expandir os domínios da Psicologia Aplicada onde até então nenhum outro campo de conhecimento psicológico tinha chegado. Pode-se dizer que foi através das aplicações da Psicometria e dos atendimentos realizados em Psicologia Clínica que a Psicologia foi configurando seu campo de atuação e aos poucos, construindo seu espaço profissional. Contudo, temos que verificar que mesmo que a Psicologia Clínica tenha colaborado para o desenvolvimento da prática terapêutica e expansão da Psicologia em termos profissionais, mas essa contribuição teve um certo custo. Ao mesmo tempo em que contribuiu para expansão dos domínios da Psicologia, limitou-os, pois cresceu aliada ao modelo médico-clínico de concepção individualista e patologizante. Isto contribuiu para a construção de uma imagem social do psicólogo como clínico apenas. Além disso, o modelo clínico-médico serviu também para ampliar a estruturação de uma Psicologia Aplicada de cunho individual, desprovida de uma visão histórico-cultural de homem e sociedade. Assim como a Psicometria, o pensamento clínico-médico correspondeu também ao propósito de uma Psicologia positivista, normativa, classificatória e que nestes primórdios buscava intervir visando o “ajustamento” e a “normatização”.

Por outro lado, encontram-se grupos de pesquisadores em Psicologia Clínica que criticam esse tipo de orientação, contribuindo para outros direcionamentos, como os trabalhos de Pichon Rivière (1907-1977), José Bleger, e mais contemporaneamente, os que propõem a chamada “*clínica extensa*” (HERRMANN, 2005). Pode-se dizer ainda que os psicoterapeutas humanistas, fenomenologistas, esquizoanalistas e outros, também contribuíram com teorias e práticas com outra visão. Em outras palavras, existem linhas de pensamento de abordagens diferenciadas no campo da Psicologia Clínica, com focos diversos, que buscam romper com o pensamento individualista, positivista e “normatizador” (Ver: FIGUEIREDO, 1991; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999; SCHULTZ; SCHULTZ, 2002; GOODWIN, 2005; JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2010).

É importante destacar ainda que do ponto de vista histórico, que o Behaviorismo, a Psicologia Clínica e as teorias que se aliavam a uma Psicologia do “ajustamento”, assim como também as críticas a essas concepções, cresceram especialmente a partir de meados do século XX, no Pós Segunda Guerra Mundial. Como é sabido, essa Guerra se constituiu a

partir da ascensão do nazi-fascismo alemão e expansão para outros países das ideias “eugênicas” de “purificação da raça”. E assim, o Pós-Guerra foi marcado por um processo de reconstrução e retomada da paz, sendo que, concomitantemente, ocorreu uma expansão industrial e tecnológica. Passou a se destacar no cenário mundial a influência das duas potências político-econômicas: os Estados Unidos e a União Soviética, instaurando-se a chamada “Guerra-Fria”.

Hobsbawm (1995) ilustra os principais acontecimentos do período que denominou de “a Era dos extremos” identificando que no “breve século XX” houve duas fases distintas: a era das catástrofes, que se inicia com a Primeira Guerra e encerra no fim dos “impérios” do período anterior e a “era de ouro”, que foi caracterizada com o longo período de guerra fria, avanço do capitalismo, expansão industrial e tecnológica. Além disso, destaca os movimentos do campo cultural e a organização social e política mundial estruturada de forma a distinguir os países desenvolvidos daqueles do chamado Terceiro Mundo⁵⁵.

Sob a égide dessa conjuntura, especialmente a partir de meados do século XX, estabeleceu-se condições para a disseminação do pensamento Behaviorista, assim como do paradigma médico-clínico e proliferação das psicoterapias, que encontraram terreno fértil. Foi um período em que cresceu sobretudo a ideia de “cura” e “remediação”, e que a ciência psicológica passou a cumprir um papel importante de “normatização” dos “desviantes” por meio do uso de conhecimentos e técnicas científicas. Na indústria, contribuía-se para a seleção do profissional qualificado por meio da tônica “o homem certo no lugar certo”. No campo clínico os saberes médicos buscavam identificar “normais” e “patológicos” e criar instituições disciplinares que pudessem, nos dizeres de Foucault, “docilizar os corpos” (Ver FOUCAULT, 1987, 1989). No campo educacional floresceram teorias que discutiam novas maneiras de ensinar e aprender, com vistas a formar indivíduos qualificados para a vida e para o trabalho. O grande desenvolvimento da Psicologia Infantil e do Desenvolvimento foi uma das características deste momento, além de uma maior preocupação com a aplicabilidade dos estudos psicológicos em vários âmbitos, especialmente na interface com a Educação.

⁵⁵ Para mais detalhes: Hobsbawm (1995).

V.1. 4 A contribuição do Instituto Jean-Jacques Rousseau para as teorias e práticas em Psicologia e Educação

Tanto quanto Binet, Simon e Galton, o teórico suíço Edouard Claparède (1873-1940) foi muito influente na Psicologia europeia a partir do início do século XX. Após completar seus estudos médicos em 1897, este teórico passou um ano realizando pesquisas em Paris, onde conheceu Binet. Ao voltar para a Suíça, iniciou seu trabalho na Universidade de Genebra. Claparède se dedicava à “Psicologia Pedagógica”, termo que significava a aplicação dos conhecimentos psicológicos às questões pedagógicas (VASCONCELOS, 1996). Nassif e Campos (2005) analisam a produção de Claparède sobre os constructos afetividade, inteligência e interesse, e atestam que uma das preocupações do autor era a relação entre afetividade e inteligência, articulados ao interesse.

Em 1901, Claparède fundou a Revista “*Archives de Psychologie*”, e em 1912, junto de Pierre Bovet (1878-1965) fundaram o Instituto Jean-Jacques Rousseau⁵⁶. Pierre Bovet dirigiu durante muitos anos o Instituto e em parceria com Claparède e Adolphe Ferrière (1879-1960), fundou o “*Bureau Internacional de Educação*” (IBE, em 1925). Atualmente, este é um centro de pesquisa ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (a UNESCO). O IBE foi a primeira instituição de cunho internacional no campo da Educação e foi dirigido durante quase quarenta anos por Jean Piaget (1896-1980), que foi aluno de Claparède.

Os pesquisadores que se reuniram em torno do Instituto Jean-Jacques Rousseau, adeptos do Funcionalismo europeu, desenvolveram as principais ideias que constituíram o referencial para a proposição da “Escola ativa” ou “Nova Escola”. O Instituto foi ainda um importante centro formador, e podemos dizer que foi o berço de muitos dos teóricos que depois se dedicariam à Psicologia em suas relações com o campo educativo. O Instituto e a Revista, integrados posteriormente à Universidade de Genebra produziram muitas pesquisas sobre Psicologia Infantil, Desenvolvimento e Educação. Por este Instituto, passaram grandes investigadores como Jean Piaget, León Walther e Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974), que posteriormente desenvolveu trabalhos no Brasil, entre outros. Além disto, mesmo aqueles que não estavam diretamente ligados ao Instituto puderam, a partir de sua vasta produção, realizar estudos, pesquisas e práticas na tradição do mesmo.

⁵⁶Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo suíço, um dos teóricos mais influentes do Iluminismo no século 18. Ele defendia a liberdade no contexto educativo e acreditava que o homem nasce bom e a sociedade é que o corrompe. Assim, postulava a necessidade da Educação e da produção do conhecimento como meio de superação da ignorância, do preconceito, etc. Também formulou ideias sobre política e Estado, como a sua teoria sobre contrato social (Ver: CHAUÍ, 1994a e CHAUÍ, 1994b).

No que se refere à produção de referências em Psicologia Infantil e Psicologia em sua interface com a Educação, o Instituto Jean-Jacques Rousseau cumpriu um papel *sui generis*. Nos anos 1920, o Instituto era referência de pesquisa e formação, e sua produção passou a influenciar as ideias de construção de novas teorizações, tanto na Psicologia como na Educação. A partir das publicações do Instituto incentivou-se naquele país e também em outros, a discussão sobre a necessidade de “renovação” escolar; ou construção de uma “nova escola”. As formulações de teóricos ligados direta ou indiretamente ao Instituto preconizavam alguns constructos que foram a base para o advento do movimento da “Escola Nova”.

O movimento da Escola Nova foi caracterizado especialmente pelos seguintes pressupostos: a) a importância de um olhar para os aspectos do desenvolvimento infantil; b) a defesa de uma educação que considerasse o curso do desenvolvimento e o estimulasse; c) a defesa de métodos de ensino e aprendizagem baseados em ações práticas e novas tecnologias (Escola ativa) e outros. De um modo geral, buscava-se criticar a chamada “Escola Tradicional”, cujo foco principal estava no papel do professor e no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, em sua maioria de caráter disciplinador e rígido, que desconsiderava as crianças e os seus interesses. Mesmo que, atualmente, possamos tecer críticas ao movimento da “Escola Nova”, é importante compreender que, naquele momento, esse pensamento buscava romper com o que até então estava estabelecido, propondo uma nova sistematização, e por isto, tinha características revolucionárias. Muitos teóricos contribuíram para repercutir as ideias de uma “nova escola” como diz Vasconcelos:

Além de John Dewey, Alfred Binet e Edouard Claparède, muitos pesquisadores influenciaram projetos de renovação educacional, e suas idéias tiveram grande repercussão pelo mundo. Entre outros, destacam-se William James, Stanley Hall, J. M. Baldwin e Wasburn (Estados Unidos), Kerchensteiner e Scheibner (Alemanha), Ovide Decroly (Bélgica), Maria Montessori (Itália), Else Köhler (Áustria), Pierre Janet, Henri Wallon e Roger Cousinet (França), Pierre Bovet e Jean Piaget (Suíça) (1996, p. 19).

Pode-se dizer que as proposições da “Escola Nova”, da “Escola ativa” e outras neste movimento de “renovação da escola”, contribuíram para a construção de um novo pensamento no interior da Psicologia como um todo e da Psicologia em sua relação com a Educação. Em maior ou menor grau, estas formulações, mais tarde, ajudaram a construir novas linhas de pensamento como o Cognitivismo, o Construtivismo e a Epistemologia Genética proposta por Piaget. Para Goodwin (2005), enquanto o Behaviorismo se desenvolvia e criava novas formas de investigação principalmente nos EUA, noutros países crescia o interesse por desenvolver estudos com interesse nos processos cognitivos:

Como o behaviorismo foi um fenômeno claramente norte-americano, não é de surpreender que enquanto vários psicólogos europeus importantes estavam investigando a cognição na época de ouro do behaviorismo, a maioria dos psicólogos experimentais norte-americanos, concentrada em

ver se o rato ia virar para a direita ou para a esquerda numa esquina do labirinto, estivesse prestando pouca atenção à contínua pesquisa cognitiva. Entre esses europeus, estava o famoso suíço Jean Piaget, um psicólogo do desenvolvimento (p. 476).

Goodwin (2005) diz que a Psicologia Cognitiva, que se constituiu a partir de então, operou uma grande mudança na Psicologia como um todo, sendo inclusive chamada por alguns pesquisadores de “*revolução cognitiva*” (p. 487). Em sua visão, esta linha de pensamento se tornou um dos paradigmas relevantes da moderna Psicologia. Em linhas gerais, o Cognitivismo refere-se às diferentes teorias que se estabeleceram a partir do foco nos processos cognitivos. Surgiram estudos em Psicologia Cognitiva com variados focos de interesse como a “abordagem cognitiva comportamental”, “neo-cognitivismo”, e a contribuição de Piaget no campo da “epistemologia genética”. A Epistemologia Genética, especificamente, se constituiu como um novo método de investigação proposto por Piaget. Interessado em investigar o processo de aquisição do conhecimento e a formação das estruturas cognitivas, este teórico realizou pesquisas a partir da experimentação e observação (que ele denominou de abordagem clínica), buscando compreender a origem ou gênese destes fenômenos (Epistemologia Genética). Piaget defendia que era necessário investigar as raízes desses processos:

[...] usando o termo ‘genética’ para referência a processos de desenvolvimento, não à hereditariedade (isto é, do mesmo modo que G. Stanley Hall usara o termo uma geração antes). Ou seja, o foco de Piaget estava na determinação precisa do modo como o conhecimento, representado por estruturas mentais hipotéticas que denominou esquemas, se desenvolvia no indivíduo. Ele achava que as crianças formulavam ativamente o próprio conhecimento, e não que eram receptáculos passivos de suas experiências (GOODWIN, 2005, p. 509).

Piaget foi o pesquisador do Instituto Jean-Jacques Rousseau que mais se destacou, e, na tradição do Instituto, se empenhou em realizar estudos que pudessem contribuir para o desenvolvimento de teorias sobre Psicologia da Criança, do Desenvolvimento e aplicação na Educação. Um ponto em comum dos teóricos vinculados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, era a defesa de uma Educação que pudesse aliar-se às teorias da Psicologia. O objetivo era focalizar, no campo educacional, o “olhar para a criança” no seu processo de aprendizagem. Este olhar para a criança, sob a perspectiva das teorias da Psicologia Infantil e Psicologia do Desenvolvimento, preconizavam a necessidade de uma concepção de “escola ativa”, ou em outros termos, uma escola promotora do desenvolvimento por meio de novos métodos de ensino. Estes métodos deveriam ser aliados ao processo de desenvolvimento infantil, tendo assim um respeito aos ritmos e particularidades das crianças no processo de aprendizagem. E foi a partir destas orientações que muitos pesquisadores, a partir de então, construíram as produções contemporâneas sobre inteligência, memória,

desenvolvimento, aprendizagem, escolarização, e também sobre Psicologia Educacional e Escolar em geral.

Um dos importantes avanços que ocorreu a partir desta perspectiva de pensamento foi a discussão sobre as concepções *inatistas* e *ambientalistas* das proposições anteriores, trazendo para o âmbito da Psicologia e Educação uma alternativa: a visão *interacionista*, que buscou compreender as influências dos elementos hereditários, biológicos, em interação com os aspectos externos e ambientais (OLIVEIRA, 1992; COUTINHO E MOREIRA, 2001), no âmbito da aprendizagem e do ensino. Estas autoras dizem que Vigotski, por ampliar a discussão sobre “ambiente” de um ponto vista diferenciado, a partir da compreensão histórico-cultural, contribuiu para que o pensamento no campo da Psicologia e Educação tivesse um enfoque que elas denominam de “*sócio-interacionista*”, embora outros autores rejeitem o termo e proponham a terminologia “histórico-cultural”. Apesar de muitos não concordarem com estas rotulações, é comum na literatura científica em Psicologia Educacional e Escolar atual, encontrar estas denominações.

É importante dizer que cada um destes pesquisadores que preconizavam teorias e práticas na tradição do Instituto Jean-Jacques Rousseau constituíram também diferentes escolas de pensamento no que se refere à aplicabilidade da Psicologia no campo educacional. Neste sentido, passaram a existir, como existem ainda hoje, referências que se identificam com estas produções, por exemplo, os piagetianos, os montessorianos, os adeptos da escola ativa e outros. Análises pormenorizadas, especificamente sobre a contribuição de cada um destes para a construção do campo da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, são um amplo território ainda a ser melhor explorado pelos pesquisadores atualmente. De qualquer forma, podemos dizer que essas formulações, oriundas dos pesquisadores que passaram ou foram influenciados pelas produções do Instituto, foram erigindo o corpo das proposições teóricas e práticas no interior da Psicologia em sua relação com a Educação.

O movimento de renovação no âmbito escolar, tônica daqueles que de alguma forma tiveram contato com as produções do Instituto, estavam ancorados na ideia de mudança nos moldes educativos para, nos dizeres de Antunes (In: CIAMPA e CRP-SP, 2009), formar “o novo homem para o novo mundo” que estava se organizando a partir de então. Além disto, pode-se afirmar que a maioria das pesquisas e práticas que proliferaram desse momento em diante, também representaram uma contra-corrente por trazer discussões para além da Psicologia “normativa” e “classificatória”. Mesmo que alguns dos teóricos ou das práticas que se desenvolveram na época possam ser identificadas ainda nesse modelo normativo, e cujo foco centrava-se no “indivíduo”, vê-se surgir proposições que buscam entender os processos de escolarização de modo diferente, procurando

compreender a gênese dos fenômenos e ampliar os olhares sobre o ensinar, o aprender e as práticas desenvolvidas no interior da Psicologia e também da Educação.

V.2 Alguns elementos da história da Psicologia no Brasil

Entende-se a História, ou seja, a tentativa de reconstrução da gênese de acontecimentos e, principalmente, de nossas idéias, hábitos e costumes, como a grande ferramenta virtualmente apta a nos permitir desnaturalizar as idéias que expressamos, bem como os costumes que compartilhamos com aqueles outros que nos constituem e com quem, juntos, construímos o mundo em que vivemos. O verdadeiro processo de descoberta se dá então, a meu ver, quando conseguimos, ao constatar o esquecimento, ir além dele e investigar o seu porquê, analisando as relações de força presentes naquele momento histórico.

Ana Maria Jacó-Vilela (2008)

A história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil não se estabelece de forma separada da história da Psicologia em geral. Assim, neste trabalho, mais à frente, será apresentando um panorama geral de como os historiadores da Psicologia têm contado esta história.

O campo de estudos sobre a história da Psicologia é recente no Brasil, se comparado a outros países. Como relatam Schultz e Schultz (2002), nos Estados Unidos, em 1965 foi criado o “Journal of the History of the Behavioral Sciences” que passou a publicar artigos sobre essa temática. Em 1966, a Associação de Psicologia Americana (APA) criou a divisão de História da Psicologia, e em 1969 foi fundada a “International Society for the History of the Behavioral and Social Sciences”. Segundo Marx e Hillix (1973), essa sociedade denominou-se também “*Cheiron*, que era o nome do mais sábio e prudente dos centauros mitológicos” (p. 48).

No Brasil, existem pelo menos cinco grupos de pesquisadores que têm se dedicado ao tema e estão vinculados às seguintes instituições de ensino superior: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), representados pelas professoras Dra. Maria do Carmo Guedes e Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a Dra. Regina Helena de Freitas Campos; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com Dra. Ana Maria Jacó-Vilela e Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o professor Dr. William Barbosa Gomes e Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto), cuja referência é a professora Marina Massimi.

A professora Dra. Maria do Carmo Guedes mantém na PUC-SP o Núcleo de Estudos em História da Psicologia (NEHPSI), que tem produzido pesquisas relacionadas à história da Psicologia com várias temáticas, inclusive a partir da relação desta com a história

da Psicologia latino-americana. A Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, nesta mesma instituição, investiga aspectos da Psicologia relacionada à Educação, e outras temáticas.

A Dra. Regina Helena de Freitas Campos é responsável pelo Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (LAPED), é presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, na UFMG (CDPHA), e realiza muitos trabalhos em conjunto com o seu grupo de pesquisadores sobre a relação Psicologia e Educação em Minas Gerais e também sobre história da Psicologia em geral.

A Dra. Ana Maria Jacó-Vilela é coordenadora do Clio-Psyché⁵⁷ (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO, 2010), que é um programa de estudos, pesquisas e pós-graduação em História da Psicologia na UERJ. Este programa tem promovido pesquisas sobre diversos temas da história de nossa ciência, alguns dos quais identificando as origens da mesma no estado do Rio de Janeiro.

O Dr. William Barbosa Gomes é da pós-graduação da UFRGS e coordenador do Grupo de Trabalho de História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Tem concretizado pesquisas nesta área e organizou o Museu Virtual da Psicologia⁵⁸ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2010) que contém estudos e textos históricos.

A professora Dra. Marina Massimi é pesquisadora da USP-Ribeirão Preto e tem se dedicado aos estudos dos saberes psicológicos e ideias psicológicas na cultura luso-brasileira desde o Período Colonial.

Alguns periódicos se dedicam aos estudos historiográficos no Brasil, como a Revista “*Memorandum: memória e história em Psicologia*”, que teve seu primeiro volume lançado em 2001 e a Revista “*Mnemosine*” lançada em 2005 pelo grupo *Clio-Psyché*.

Em 1996, foi criado na ANPEPP, um grupo de trabalho (GT) em “História da Psicologia” para reunir discussões dos diferentes programas de pós-graduação visando contribuir para a construção de investigações neste campo. O GT tem produzido publicações com diferentes matizes nesta temática. Além dos participantes do GT, alguns dos quais foram referidos acima, a área da história da Psicologia conta com a contribuição de inúmeros pesquisadores, alunos de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos com diferentes produções. Estas publicações podem ser encontradas nas revistas científicas dos referidos programas de pós-graduação, algumas das quais citadas ao longo deste trabalho.

Estes pesquisadores têm contribuído para avançar a produção científica da história da Psicologia em periódicos, dissertações, teses e comunicações científicas em congressos

⁵⁷ Clio é a deusa grega que representa a História. *Psyché* é também um personagem da mitologia grega, porém diferente de *Clio*, *Psyché* era mortal e se torna deusa após se casar com Eros, o deus do amor. Informação retirada de: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/>>

⁵⁸ Para acessar o Museu Psi: <<http://www6.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>

no Brasil e exterior. O grupo mantém encontros interinstitucionais, e o último (IX Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia) ocorreu em março de 2010, em Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da UFMG.

No campo específico da história da Psicologia Educacional e Escolar, em 1999 foi realizado em São Paulo o 1º. Seminário de Historiografia da Psicologia promovido pelo Grupo de Estudos em História da Psicologia Aplicada à Infância (GEHPAI), vinculado ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do IPUSP, coordenado pela professora Maria Helena Souza Patto. Este grupo, atualmente extinto, produziu um livro dos Anais do referido encontro. Na obra, vários temas são tratados, entre eles, o tema da relação entre a Psicologia e a Educação (1º. SEMINÁRIO DE HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA, 2000). Até onde pude constatar, este grupo de estudos tinha como interesse estudar a história da Psicologia e também sua relação com a Psicologia Educacional e Escolar.

Além disto, tem se produzido publicações de cunho interinstitucional, como o “Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros” (CAMPOS, 2001), fruto de trabalho integrado dos professores de algumas das instituições citadas. Esta obra teve a colaboração do Dr. Josef Brožek, professor emérito da Lehigh University dos Estados Unidos. A publicação traz verbetes com os principais nomes de destaque na Psicologia, identificados como pioneiros, por se tratar de personalidades que contribuíram para a Psicologia antes da criação da profissão de psicólogo no Brasil (em 1962). Com esta mesma proposta de organização de publicações interinstitucionais está o livro: “Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil” (2011), organizado por Ana Jacó-Vilela. O trabalho tem verbetes de instituições da Psicologia da maioria dos estados do Brasil, como faculdades, associações, universidades, sociedades, e outras.

Como se nota, o campo historiográfico da Psicologia está em expansão, embora, como aponte Baraúna (2008), ainda que seja uma área pouco explorada nos cursos de graduação em Psicologia. Em suas palavras: “*a História tem sido a grande ausente nos cursos de formação de psicólogos e, curiosamente, poucos parecem notar sua falta*” (p. 107). A autora alerta que o desconhecimento de alunos e profissionais sobre a história da Psicologia e do Brasil leva a equívocos como a aplicação de teorias oriundas de outros contextos históricos e sociais que muito prejudicam o desenvolvimento de uma Psicologia brasileira. Enfatiza que compreender a história da Psicologia através do contato com os profissionais e com a produção nacional, poderá elucidar sobre os objetos de estudo da Psicologia, e propor modos de intervenção tipicamente brasileiros, ainda obscurecidos. Verifica-se então que, apesar de ser uma área de interesse antiga de alguns pesquisadores da Psicologia brasileira, esse é um campo ainda jovem e em pleno desenvolvimento.

A produção historiográfica até então, de um modo geral, tem buscado compreender como, ao longo do tempo, a Psicologia foi se estabelecendo e consolidando em nosso solo a partir de diferentes enfoques. Diferentemente do que vimos antes – em que a historiografia da Psicologia no mundo se organiza a partir dos grandes movimentos teórico-práticos ocorridos em torno das escolas de pensamento –, no Brasil, a produção em história da Psicologia prioriza diversas matizes. A partir do levantamento realizado para esta tese, analisando a produção historiográfica encontrada sobre a Psicologia no Brasil, percebe-se que os trabalhos se organizam principalmente em torno das seguintes temáticas:

a) História das ideias psicológicas⁵⁹ – são estudos que em geral pesquisam as publicações (livros, artigos, cartas, etc.), com intuito de verificar como ao longo do tempo as temáticas foram mudando. Também está incluso nesta categoria os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento psicológico numa dada região geográfica, ou área de atuação. Para ficar com poucos exemplos, cito o trabalho organizado por Rosas (2001) sobre a “Memória da Psicologia em Pernambuco” e o de Penna (1981) sobre “História da Psicologia no Rio de Janeiro”, o de Cotrin (2010) sobre a Psicologia Escolar e sua relação com a Educação Especial, ou ainda alguns trabalhos de Marina Massimi (1984; 1990) sobre o desenvolvimento das ideias psicológicas.

b) História das instituições – trabalhos que buscam contar a história de uma ou mais instituições da Psicologia, como as associações, as universidades, os conselhos de classe e outras instituições. Como exemplo, tem-se o trabalho sobre o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (MUNAKATA e CRP-06, 1994) realizado por ocasião de seus vinte anos de existência, a tese de Bernardes (2004), que analisa os documentos oficiais produzidos nas instituições representativas dos psicólogos, o trabalho de Schmidt et. al. (2010) sobre os quarenta anos da Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Também a tese de Castelar (2005) sobre a história da Psicologia no serviço público de Campinas e a tese de Taverna (2003), que trata da Psicologia Escolar na secretaria municipal de São Paulo, investigação essa que também se encaixa em história da prática.

c) História da prática – são pesquisas que realizam estudos sobre práticas desenvolvidas em um serviço-escola, ou numa instituição de atendimento psicológico ou escolas, hospitais, empresas e outros. Como exemplo, tem-se Coimbra (1995), que debate as práticas “psi” nos anos 1970 e Langenbach (1982), que fala da Psicologia aplicada no Rio de Janeiro, entre outras.

⁵⁹ A professora Marina Massimi tem defendido mais recentemente o uso do termo “saberes psicológicos” para substituir “ideias psicológicas”.

d) História das pessoas – relacionada ao enfoque biográfico, são investigações que relatam a vida ou trajetória de pessoas que foram significativas para construção da Psicologia. Como exemplos pode-se citar o trabalho de Medeiros (2001) sobre o personagem Ulisses Pernambucano, as investigações de Regina Helena de Freitas Campos sobre Helena Antipoff (1992, 2003, e 2010), Penna (1985) sobre personalidades do Rio de Janeiro, os videodocumentários do CRP-SP (vários temas/vários anos) que trazem personagens históricos, a Coleção “Pioneiros da Psicologia Brasileira” (vários títulos, IMAGO/CFP) e o “Dicionário Biográfico da Psicologia – Pioneiros” organizado por Campos (2001).

e) História dos sistemas ou teorias – são análises sobre as diferentes escolas de pensamento e sua influência em cada momento histórico, como as referências de Penna (1981), Figueiredo (1991 e 2004 – em coautoria com Santi), Carpigiani (2000), Kahhale (2002), Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2010) e outras.

f) História em geral – produções que têm uma abordagem mista, trazendo elementos de vários dos formatos anteriores, ou apenas da combinação de mais de um deles. Em regra, estas referências proporcionam um panorama geral sobre a história da Psicologia no Brasil, enfocando diferentes aspectos. Aqui destaco os trabalhos de Penna (1981), Massimi (1990), Yazlle (1990), Brožek e Massimi (1998), Bock (1999), Antunes (2001), Kahhale (2002), Massimi e Guedes (2004), Jacó-Vilela, Jabur e Rodrigues (2008), Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2010) e outros.

Por último, é importante enfatizar um importante registro que tem sido feito a partir do Projeto Memória da Psicologia do Conselho Federal de Psicologia (CFP), e do G.T. Memória da Psicologia em São Paulo do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP, 2010). O Projeto Memória tem produzido materiais que se constituem em verdadeiros documentos históricos por sua natureza de registro de temáticas importantes para a preservação da história da Psicologia no Brasil, entrelaçando depoimentos orais e pesquisa histórica. O Projeto Memória do CFP organizou ainda uma Linha do Tempo⁶⁰, que traz informações sobre o nascedouro das ideias psicológicas no Brasil.

⁶⁰ Para acessar a Linha do Tempo:
<<http://www.crsp.org.br/memoria/Memoria/Default.aspx>>

O Projeto Memória do CRP-SP produziu oito videodocumentários⁶¹ que trazem a trajetória de alguns dos pioneiros da Psicologia, entre os seus títulos, o vídeo “A Psicologia Educacional e Escolar em São Paulo” (CIAMPA e CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009) é uma referência importante para compreensão da constituição histórica da área de Psicologia Educacional e Escolar em São Paulo. Atualmente, consta também no site do CRP-SP, através do Projeto Memória, uma galeria dos pioneiros em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, com informações biográficas sobre personagens deste campo. Em 2010, inaugurou-se ainda o CEDOC – Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, cujo objetivo é dar continuidade às atividades do Projeto Memória. Para os estudiosos da Psicologia em História, uma passagem por estes materiais é de suma importância.

Como é possível verificar, a historiografia da Psicologia no Brasil é um vasto território, mas para exposição, nesta parte, elegi aquelas que se preocuparam em narrar os principais períodos significativos desta história de um modo geral. No artigo “Historiar a Psicologia: assumindo uma perspectiva e um lugar de observação” (2000), Marina Massimi fala da primeira referência em historiografia da Psicologia:

A mais antiga referência acerca do desenvolvimento da história da psicologia no mundo em geral e no Brasil em particular, encontra-se num livro do filósofo brasileiro Raimundo Farias Brito, publicado em 1912, “A base física do espírito”. Ao mesmo tempo em que o autor aponta para o rápido crescimento dessa área de estudos no mundo, formula uma avaliação bastante negativa quanto à situação de tal campo de conhecimento no Brasil: “entre nós, não temos, infelizmente, nada digno de menção. Se nos perguntarem: sobre este assunto de alta significação, o que, entre nós, incentiva o interesse dos homens mais eminentes de todos os países cultos do mundo? A resposta deve ser esta: nada, absolutamente nada. Temos, certamente, pensadores isolados, que devem conhecer profundamente o atual movimento da psicologia. Mas quanto a estes, eles não se sentem encorajados para atacar as opiniões correntes, ou então não querem perder tempo devotando a trabalhos para os quais a atmosfera intelectual de nossa pátria não se encontra preparada. Realmente, o solo da intelectualidade nacional não parece ser terreno propício para a semente da nova ciência” – Brito, 1912 (MASSIMI, 2000, p. 24).

Brito acreditava que a Psicologia não encontraria terreno fértil no Brasil, e neste trecho, expressa que até aquele período (1912), não havia trabalhos que discorressem sobre o desenvolvimento desta ciência em terras brasileiras. Além deste relato inicial, Massimi nos relata que, depois disso, Anita Cabral escreveu um artigo historiográfico em 1950. Em 1956, Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) escreveu um capítulo intitulado “A Psicologia no Brasil”, no livro “As ciências no Brasil”, organizado por Fernando de Azevedo (1956/1994).

⁶¹ Os documentários do Projeto Memória da Psicologia em São Paulo podem ser acessados no site do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo pelo link: <<http://www.crpssp.org.br/memoria/memoria/>>

No texto, Lourenço Filho conta os desenvolvimentos iniciais deste campo de conhecimento em nosso território, identificando a instalação dos primeiros laboratórios de Psicologia Experimental, bem como os primeiros periódicos na área e as práticas desenvolvidas em escolas e hospitais psiquiátricos. Lourenço discorre sobre o período de 1897 a 1956. Sua narrativa envolve a descrição da contribuição de vários precursores, entre eles: Ulisses Pernambucano de Melo Sobrinho (1892-1943), José Joaquim Medeiros e Albuquerque (1867-1933), Raul Carlos Briquet (1887-1953), Francisco Franco da Rocha (1864-1933) e também de instituições como os Laboratórios instalados em hospitais e Escolas Normais.

Ulisses Pernambucano contribuiu para instalação da Escola Normal em Recife e foi um dos primeiros a se preocupar com a educação de deficientes. Medeiros e Albuquerque, ocupou entre outras posições, o papel de político e jornalista, tendo produzido também obras literárias e sido ministro do Interior na Primeira República, tendo sido responsável pela reorganização do *Pedagogium* e criação do Laboratório de Psicologia nesse espaço. Raul Briquet era médico e foi um dos primeiros a defender uma tese com tema relacionado à Psicologia, depois dedicou-se à obstetrícia. Franco da Rocha foi médico psiquiatra e fundou o Asilo dos Alienados do Juqueri, hospital psiquiátrico em São Paulo, onde introduziu novas técnicas no tratamento das doenças mentais.

Em 1975, Isaías Pessotti escreveu “Dados para uma História da Psicologia no Brasil”. Neste trabalho expõe os principais acontecimentos que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia em terras brasileiras. A referência é importante para a historiografia deste tema; Pessotti propõe uma periodização, identificando quatro momentos da história da Psicologia no Brasil. Estes períodos foram definidos como: 1) período pré-institucional (até 1833); 2) período institucional (1833-1934); 3) período universitário (1934-1962) e 4) período profissional (1962 em diante).

O primeiro período, “pré-institucional”, abrangeu a fase compreendida desde o Brasil Colonial até o ano de 1833 quando foram inauguradas as Faculdades de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro. Para o autor, a instalação dos cursos superiores marcou a transição para o “período institucional”, pois, a partir de então, as ideias psicológicas tiveram sua inserção em artigos e teses de doutoramento dessas instituições.

A entrada nas instituições de ensino superior é a principal característica do segundo período denominado “institucional”. Nesta etapa, houve um incremento das produções de teses e trabalhos científicos nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia sobre assuntos da Psicologia. Pessotti destaca deste momento, um dos marcos, que foi a entrada da disciplina de “Psicologia” nas Escolas Normais e da criação dos primeiros laboratórios. O primeiro Laboratório de Psicologia Experimental foi criado no *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, em 1906. Em 1909, em São Paulo, instalou-se outro Laboratório no Grupo Escolar

da cidade de Amparo; e em 1912 foi organizado o Laboratório da Escola Normal Caetano de Campos (na Praça da República em São Paulo, capital) e outros vieram na sequência.

O terceiro período principiou com a criação da Universidade de São Paulo (em 1934), a primeira a ser fundada após a Reforma Francisco Campos, que reorganizou o ensino no país nos moldes como conhecemos hoje: educação primária, secundária e superior. Segundo Pessotti, nesta fase há uma maior autonomia dos saberes psicológicos, antes atrelados à Medicina ou Educação. Para ele, neste “período universitário”, foram marcantes as influências francesas e norte-americanas para a constituição da Psicologia no Brasil. Assim, fase é marcada pela aplicação dos conhecimentos produzidos em outros países.

O último período abrangido pelo autor é o “profissional” que abarca os anos de 1962 em diante. A partir da regulamentação da profissão de psicólogo no país, ocorrida em 1962, houve a expansão de cursos de graduação em Psicologia e práticas profissionais. Segundo o autor, neste período é mais flagrante a influência do comportamentalismo estadunidense.

Para Pereira e Pereira Neto (2003), a classificação de Pessotti peca por delimitar os marcos históricos apenas na criação das instituições ou inserção da Psicologia em associações ou faculdades. Acredito que mesmo assim, o panorama dado por Pessotti inspira-nos a pensar nos marcos significativos que podem ser elencados como importantes para traçar o histórico da ciência psicológica no Brasil.

O trabalho de Silvia Leser de Mello (1975), embora não seja um trabalho historiográfico no sentido lato do termo, é outra referência que traz um panorama geral sobre a Psicologia brasileira a partir da profissionalização (de 1962 a 1975). A pesquisa de Mello tinha o objetivo identificar o perfil dos psicólogos em São Paulo mapeando as práticas desenvolvidas. A autora investigou os psicólogos diplomados até 1970 em cursos da cidade de São Paulo. Mello aplicou nos participantes um questionário, entre os anos 1970 e 1971, e questionava os psicólogos sobre dados pessoais (sexo, idade, etc.) e sobre sua primeira ocupação profissional, áreas e locais de atuação, entre outras questões. Sua amostra final constituiu-se 82 egressos da Universidade de São Paulo, 43 da Faculdade *Sedes Sapientae* e 73 da Faculdade São Bento⁶². Seus resultados apontam que, na década de 1970, a Psicologia era uma “*atividade de luxo*” (MELLO, 1975, p. 109), pois seu mapeamento

⁶² Os cursos de Psicologia que existiam na Faculdade de Filosofia *Sedes Sapientae* e na Faculdade de Filosofia São Bento foram extintos. Em 1975, a Faculdade de Filosofia do *Sedes* se juntou com a Faculdade de Filosofia São Bento e criou-se a Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O *Sedes* se reconfigurou a partir de 1977 e Madre Cristina passou a ser coordenadora do agora Instituto *Sedes Sapientae*, que passou a organizar cursos de pós-graduação. Por outro lado, desde 1951 havia um curso de Psicologia na PUC-SP que foi reconstituído após a regulamentação da profissão de psicólogos, se tornando em curso de graduação a partir de 1962. Nos anos 1970 o curso de Psicologia da PUC-SP também se adequou à proposta de Reforma Universitária, configurando sua graduação e posterior pós-graduação nos moldes desta nova regulamentação.

indicou que a principal prática exercida pelos profissionais era relacionada à atividade clínica de consultório. O estudo tem vários elementos interessantes mostrando que, nestes primeiros anos, a Psicologia já era uma profissão essencialmente feminina, com psicólogos em sua maioria jovens e cujas práticas se referiam às áreas clássicas: escolar, clínica e organizacional. Mesmo que este estudo não se refira a um levantamento nacional, é uma referência importante sobre o período pós-profissionalização.

Na mesma linha de raciocínio do trabalho realizado por Lourenço Filho (1956/1994), Samuel Pfromm Netto publicou o capítulo “A Psicologia no Brasil” no livro “História das Ciências no Brasil” (MOTOYAMA e FERRI, 1981). Nesse texto, ele discorre sobre o nascedouro da Psicologia desde a Idade Média, analisa as influências da literatura luso portuguesa, passando pelas origens religiosas e filosóficas no século XIX, e a elaboração dos primeiros trabalhos de tese nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em fins do século XIX e início do século XX. Uma sistematização feita pelo autor mostra os títulos destas primeiras teses (Ver Anexo 1).

Pfromm Netto destaca ainda os primórdios da Psicologia autônoma no Brasil, a partir dos primeiros anos do século XX, quando aqui se instalaram os primeiros laboratórios. Fala também do papel preponderante de figuras como: Maurício Campos de Medeiros (1885-1966), Gustavo Kohler Riedel (1887-1934), Plínio Olinto (1886-1956), Waclaw Radecki (1887-1953) no Rio de Janeiro, Leon Walther (1889-1963), Theodore Simon (1873-1961) e Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) em Belo Horizonte e Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1988) em São Paulo, entre outros.

Maurício de Medeiros era irmão de Medeiros de Albuquerque e realizou trabalhos no *Pedagogium* e atuou como professor na Escola Normal do Rio de Janeiro; também escreveu uma tese sobre os “Supranormais” em 1930 (PENNA, 1985). Gustavo Riedel, entre outras atividades, foi diretor da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (no RJ) e em 1925 criou o Laboratório de Pesquisas Psicológicas nesse hospital, convidando o polonês Waclaw Radecki para dirigi-lo.

Radecki criou o referido Laboratório e iniciou a organização de cursos para a divulgação dos conhecimentos psicológicos, tendo formado muitos dos primeiros “psicologistas”⁶³ no Brasil. Leon Walther, juntamente com Theodore Simon, foram teóricos estrangeiros convidados pelo governo mineiro no fim dos anos 1920 para organizar o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte. Esse Laboratório ficou a cargo de Helena Antipoff.

Em termos históricos, também merece destaque no texto de Pfromm Netto (1981) um tópico do capítulo chamado “A Psicologia Hoje”, no qual o autor afirma que a Psicologia

⁶³ Como não havia a formação de psicólogos, estes primeiros profissionais da área eram chamados de psicologistas.

estava avançando, criando novas áreas de pesquisa e atuação e estava, sobretudo, saindo do campo puramente teórico e experimental, para se lançar aos problemas práticos da realidade. É como se dissesse que, no período (década de 1970 e início de 1980), a Psicologia estava alcançando o que nos EUA e em outros países teve-se como símile o Funcionalismo. Segundo o autor:

[...] as pesquisas experimentais deixaram o laboratório, e que grande número de observações e estudos de natureza psicológica são já empregados para solução de problemas da vida moderna – desde os tradicionais, como os escolares, educacionais e familiares, até os de poluição ambiental, engenharia humana, superpopulação, tráfego em grandes cidades, comportamento do consumidor (PFROMM NETTO, 1981, p. 273).

[...] Novas avenidas para meditação, para estudo e sobretudo para pesquisa foram abertas. A Psicologia somente será ciência completa na medida em que puder comprovar o que diz e o que faz. Estamos neste caminho (SANTOS *apud* PFROMM NETTO, 1981, p. 273).

Mais recentemente, a tese de Jefferson Bernardes (2004) relata a história da Psicologia em nosso território, enfocando especialmente o processo de profissionalização. O trabalho foi realizado a partir do que ele denominou de “*documentos de domínio público*” e constituiu-se, sobretudo, de leis, decretos, pareceres, resoluções do âmbito do poder Legislativo e Executivo brasileiro, e também, documentos produzidos pelos Conselhos Regionais e Conselho Federal de Psicologia (CFP). Ele identifica quatro períodos pelos quais passou a Psicologia brasileira, os quais denomina: 1) Em busca da regulamentação da profissão e da formação da Psicologia (até 1959); 2) A regulamentação da profissão e a ditadura militar – amordaçamentos, lutas, silêncios e cumplicidades (1960-1979); 3) Tempos melhores virão...(?) mobilizações e reconfigurações (1980-1989); 4) É tempo de mudanças(?) formação e neoliberalismo (1990 – atual).

O primeiro momento (até 1959) caracterizou-se pela tentativa de regularizar a situação dos “psicologistas”. Ele enfoca o projeto pioneiro de Waclaw Radecki na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro que organizou nesta instituição um primeiro curso de Psicologia com parâmetros curriculares para formar profissionais, curso este que durou sete meses. Também destacou o primeiro projeto de lei para regulamentar a profissão, que foi organizado pela Associação Brasileira de Psicotécnica sob liderança de Emílio Mira y Lopez (1896-1964), datado de 1953. Mira y Lopez era cubano, formou-se médico em Barcelona e foi pioneiro em vários campos da Psicologia, mas se destacou na direção do Instituto de Seleção e Orientação Profissional no Rio de Janeiro (ISOP), em meados dos anos 1940 e também no campo da avaliação psicológica. Mira y Lopez criou o Psicodiagnóstico Miocinético (PMK).

O segundo momento (1960-1979) foi marcado pela Reforma Educacional de 1968 e o crescimento da Psicologia Aplicada. Esta Reforma, entre outras medidas, organizou o ensino de pós-graduação e modificou as estruturas dos cursos de graduação que antes se organizavam em cátedras e passaram a se estruturar em Departamentos. A Psicologia Aplicada se constitui e consolida nos âmbitos: escolar, clínico e do trabalho. Para Bernardes (2004), esta divisão de “áreas” na prática profissional nestes primórdios foi responsável pela constituição dos diversos campos ou subáreas dentro da Psicologia (e da cisão destes) nos currículos mínimos dos cursos de formação. O autor considera que no período da ditadura militar, a tônica era a importação de teorias vindas do exterior e uma ênfase no trabalho “tecnicista”, o que também marcou a formação em Psicologia.

O terceiro momento (1980-1989) esteve relacionado ao movimento em torno da democracia, a campanha “Diretas Já” e, no campo da Psicologia, os conselhos de classe estavam discutindo a mudança do papel social da Psicologia. O autor conta que houve mudanças nos sindicatos e também nos Conselhos no período. Estas mudanças tinham como característica a busca por mobilizações e reconfigurações, objetivando mudar também a Psicologia para atender às novas demandas que estavam surgindo. As mudanças nos anos 1980 também são relatadas nos trabalhos de Bock (1999) e Hur (2009).

No quarto e último período (1990 em diante), Bernardes (2004) destaca as transformações empreendidas a partir das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, assim como as mudanças do país em virtude das reformas neoliberais no Estado brasileiro. O trabalho de Bernardes, por um lado, analisa as transformações na formação do psicólogo e também relata como ao longo do tempo foi se constituindo o interesse da Psicologia pelas questões sociais. Por outro lado, é um recorte que priorizou observar essas mudanças do ponto de vista dos textos documentais e por isto apresenta a história sob este prisma, o que não invalida sua relevância.

Para terminar este passeio pela estrada da historiografia brasileira, exponho as sistematizações de Antunes (1991; 2001; 2006) sobre o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. Segundo a autora, podemos identificar seis períodos na história da Psicologia no Brasil: 1) pré-institucional; 2) institucional; 3) autonomização; 4) consolidação; 5) profissionalização e 6) ampliação dos campos de atuação e explicitação de seu compromisso social.

O primeiro momento teve como principal característica a constituição de saberes psicológicos em obras do Período Colonial. Este período tem sido explorado nos trabalhos de Massimi (1984; 1990). A Psicologia aparece em textos do período especialmente ligados à forma como se criar os filhos, educar as crianças e também escritos sobre o domínio das “paixões” ou temas relacionados às questões do mundo “interno”, sendo tratadas de modo filosófico. A fase “institucional” correspondeu ao momento em que a Psicologia ainda se

vinculava a instituições como hospitais, Escolas Normais, e faculdades de Medicina, Filosofia e Direito ao longo do século XIX:

Neste contexto, o pensamento psicológico produzido no período diferenciou-se do precedente, particularmente pela vinculação às instituições então criadas. A produção do saber psicológico ainda foi gerada, no entanto, no interior de outras áreas do conhecimento, fundamentalmente na Medicina e na Educação (ANTUNES, 2001, p. 23).

A “autonomização” refere-se ao momento em que a Psicologia se constituiu como ciência autônoma no princípio e ao longo do século XX. Antunes (2001) diz que neste momento, a Psicologia foi chamada a responder aos problemas na educação, saúde, organização do trabalho, etc. Foi também uma fase de criação de instituições e associações de Psicologia e, segundo a pesquisadora, os personagens deste período são principalmente educadores, médicos, bacharéis em Direito, engenheiros e outros profissionais que se dedicavam ao conhecimento psicológico e aplicação deste em vários setores.

A quarta fase, de “consolidação” foi aquela em que a ciência psicológica passou a se estruturar e sistematizar em nosso país por meio das primeiras associações e instituições e crescimento da atuação profissional dos “psicologistas” em meados do século XX. Segundo Ardila (1986), a primeira sociedade de Psicologia existente no Brasil foi a Sociedade de Psicologia de São Paulo (SP-SP) criada em 1945. Em seguida, em 1950, foi criada a Associação Brasileira de Psicotécnica (no Rio de Janeiro), que mais tarde veio a assumir o nome de Associação Brasileira de Psicologia Aplicada. Em 1949, a SP-SP editou a Revista “Boletim de Psicologia” e Emilio Mira Y López (1896-1964) fundou a Revista “Arquivos Brasileiros de Psicotécnica”, depois denominada de “Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada”, atual “Arquivos Brasileiros de Psicologia”⁶⁴.

É importante destacar que antes destas associações e periódicos, os profissionais da Psicologia tinham relações com a Liga Brasileira de Higiene Mental criada em 1922, com a Sociedade Psicanalítica de São Paulo criada em 1927, Instituto Brasileiro de Eugenia, fundado em 1931, entre outras instituições (Ver: CRP-SP-LINHA DO TEMPO, 2010 e ANTUNES, 2001). Segundo Antunes (1998; 2001), neste período a Psicologia foi se consolidando como ciência autônoma também iniciando uma maior inserção no campo prático (profissionalização).

Antunes (2006) analisa a produção bibliográfica do período e afirma que foi uma fase em que ocorreu uma acentuada concentração de produções científicas na região Sudeste, principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Entretanto, é possível encontrar também referências em Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, e poucas relacionadas a Paraná e Ceará. A autora refere-se aos importantes protagonistas do

⁶⁴ Atualmente, esta Revista está vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a edição é de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ.

período que iniciaram práticas nos campos da educação, saúde e Psicologia do trabalho. Segundo ela, este período foi:

[...] caracterizado pela efetivação e desenvolvimento do ensino, da produção de estudos e pesquisas e dos campos de aplicação, assim como o incremento da publicação de obras na área, criação dos primeiros periódicos especializados, promoção de congressos e encontros científicos e criação de associações profissionais (ANTUNES, 2006, p. 80).

A regulamentação da Lei n. 4119 em 1962 (BRASIL, 1962) constituiu o marco inicial do período de “profissionalização”. Esta lei institucionalizou a profissão de psicólogo no país e, posteriormente a esta, foram criados os cursos de graduação em Psicologia, bem como regularizados os profissionais que atuavam em serviços de Psicologia. A partir de então, a Psicologia principia uma consolidação como profissão, e são organizados os primeiros cursos de formação em Psicologia. As universidades ainda estão estruturadas na forma das “cátedras”, o que irá se transformar a partir de 1968 com a Reforma Universitária e institucionalização do regime de departamentos (Ver: SCHMIDT et. al., 2010).

O último período descrito por Antunes é denominado de “*ampliação dos campos de atuação e explicitação de seu compromisso social*”. Indica a fase que marcou a passagem da Psicologia do século XX para o século XXI. A característica principal deste momento foi a continuidade do período anterior no que se refere à estruturação da Psicologia como ciência e profissão. Como dito antes, alguns autores têm apontado a relação entre o processo de democratização do país e a mudança democrática também nas instituições relacionadas à Psicologia (HUR, 2009; BERNARDES, 2004). O fato é que neste período mais recente de nossa história, muitas mudanças foram empreendidas no que se refere à Psicologia, como a definição de Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, discussões sobre os moldes tradicionais de teorias e práticas no âmbito das áreas escolar, clínica, organizacional e outras. Como aponta Antunes (2006), há a emergência de novos campos de atuação e uma busca da Psicologia contemporânea para responder às demandas sociais em vários setores.

V.3 Alguns elementos da história da relação Psicologia e Educação no mundo

Como dito antes, para um campo de conhecimento se tornar ciência, nos moldes positivistas, é necessária a definição de um objeto e métodos de investigação próprios e independentes de outros campos. No caso da configuração de uma área dentro deste campo (como no caso a Psicologia Educacional e Escolar), de forma parecida, é fundamental a definição de um objeto de interesse e também a estruturação de um conjunto de práticas reconhecidamente relacionadas a este objeto em específico que justificasse sua

existência. Além disto, cada área se consolida pela produção de obras (livros, panfletos, manuais, e outros), bem como pela inserção em algum campo institucional (escolas, hospitais, empresas, dentro outros) através da atividade prática exercida nesses contextos. Neste sentido, pode-se dizer que sempre houve preocupações que atualmente denominamos de interesse da Psicologia Educacional ou Escolar, mesmo nos escritos mais remotos, ainda no campo filosófico. Porém, esta área se consolida sobretudo a partir do advento da Psicologia Aplicada, quando o seu objeto de interesse relacionava-se com as demandas da sociedade, especialmente do campo educacional. Nestes primórdios, é comum identificar essa área com várias nomenclaturas, mas principalmente a terminologia “Psicologia Educacional”.

Segundo Guzzo (2008), a Psicologia Educacional e Escolar é tão antiga quanto a própria Psicologia, *“no entanto, como afirma Fagan (1993), essa especialidade é, sem dúvida, um fenômeno do século XX”* (p. 77). Salvador (1999) revela que a primeira revista especializada no tema foi o “Journal of Educational Psychology” (norte-americana) cujo primeiro número saiu em 1910. O autor expõe que nesse primeiro exemplar, os editores assim definem a Psicologia em sua relação com a Educação:

[...] de acordo com nossos propósitos, interpreta-se o termo “Psicologia Educacional”, sentido amplo, como aquilo que cobre todas as fases do estudo da vida mental relacionadas à educação. Considera-se, pois, que a Psicologia Educacional inclui não só o campo bem conhecido que integra o livro-texto convencional – a Psicologia das sensações, o instinto, a atenção, os hábitos, a memória, as técnicas e a economia da aprendizagem, os processos conceituais, etc. –, mas também os seguintes aspectos: os problemas de desenvolvimento mental (a herança, a adolescência e o inesgotável campo do estudo da criança); o estudo das diferenças individuais, do “retardo e da precocidade” no desenvolvimento; a Psicologia da “classe especial”; a natureza dos dotes mentais; a medida da capacidade mental; a Psicologia dos testes mentais; a correlação dos hábitos mentais; a Psicologia dos métodos especiais nas diversas etapas escolares; os importantes problemas da Higiene Mental. Todos esses elementos – seja do ponto de vista experimental, estatístico ou literário – são temas e problemas a serem tratados em uma revista de Psicologia Educacional (JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1910 *apud* SALVADOR, 1999, p. 23).

Desse modo, inaugura-se, em termos científicos, na primeira década do século XX, um campo dentro da Psicologia, dedicado à relação com a Educação. Como nota-se pela afirmação acima, neste começo há a definição de vários objetos de interesse e o foco de interesse abarca múltiplos campos de saberes e práticas e muitas “PsicologiaS” dentro de si (Psicologia das sensações, das funções psíquicas, do desenvolvimento, das diferenças individuais, da educação especial, da Psicomетria, etc.).

Neste mesmo período (fins do século XIX e século XX), paralelamente também se desenvolveram, como dito antes, no âmbito da Psicologia, as diferentes escolas de pensamento, como o Behaviorismo, a Gestalt, a Fenomenologia, o Humanismo, a

Psicanálise, entre outras. E, no interior destes sistemas, encontram-se também teóricos preocupados com a relação Psicologia e Educação. Nasceram estudos sobre a Psicologia da Aprendizagem a partir do Behaviorismo, Gestalt-pedagogia, teorias humanistas sobre desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvimento psicosssexual (a partir da Psicanálise), e etc. E esta configuração nos permite dizer que, para cada um destes sistemas, é possível encontrar elementos para a constituição de uma Psicologia Educacional e Escolar Behaviorista, ou Gestaltista, ou Psicanalítica e assim por diante. Em diferentes países a Psicologia Educacional e Escolar se desenvolveu de forma diversa, sendo que, um ponto em comum sempre foi a busca por atender às demandas da Educação utilizando os conhecimentos produzidos pela Psicologia.

Em 1938, a professora Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1988) escreveu um trabalho que inaugurou os concursos de cátedra na recém criada Universidade de São Paulo. Rudolfer concorria à vaga de professora catedrática de “Psicologia Educacional” no Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Esse trabalho foi publicado posteriormente com o título: “Introdução à Psicologia Educacional” (1938/1965) e traz um panorama geral da constituição da Psicologia Educacional no mundo.

A obra é um dos primeiros livros de autor brasileiro dedicado à Psicologia Educacional. Rudolfer realizou uma incursão sobre as origens da Psicologia Educacional, destacando especialmente as produções bibliográficas. Ela principia o livro falando sobre a definição, objeto e método da Psicologia Educacional, passa pelas contribuições da Filosofia e destaca as teorias da Psicologia da Criança, Psicologia Comparativa, Psicometria, Psicanálise e dos pioneiros europeus que se dedicaram ao assunto.

Rudolfer conta dos primórdios da Psicologia Educacional antes de ser uma área específica da Psicologia, a partir do século XX. Ela resgata a importância dos escritos de Juan Luís Vives (1492-1540) sobre a temática ainda nos séculos XV e XVI. Para Rudolfer, Vives é um dos primeiros teóricos na História a se preocupar com a relação entre os conhecimentos psicológicos e a Educação, ainda no campo filosófico. A autora cita o trabalho de Vives: “*De anima et vita*” (de 1538), no qual ele fala da importância do “ajustamento” do ensino ao educando. Ela expõe:

Êle⁶⁵ não podia aplicar à educação princípios psicológicos inexistentes. Nem seria possível encontrá-los numa época de transição da psicologia. Tratou de induzi-los com o alvo da aplicação em mira.

[...] não se pode conhecer a natureza ou a origem da alma, mas apenas suas manifestações diz êle [Vives]. É com razão, pois, que o consideram o iniciador da psicologia empírica.

[...] é, por conseguinte, nos elementos da psicologia de Vives que vamos encontrar os primeiros traços da psicologia educacional, na sua exposição da variedade de manifestação da alma. (RUDOLFER, 1938/1965, p. 6-7).

⁶⁵Esclareço que optei por manter as grafias das palavras como apresentadas nos textos originais consultados.

Segundo Cerqueira (2000), Vives é um dos precursores do pensamento que contribuiu como antecedente para a estruturação do “*Ratio Studiorum*”. O *Ratio Studiorum* foi o plano geral de estudos organizado pela Ordem da Companhia de Jesus para a aplicação em todos os colégios mantidos por esta. O *Ratio* era o que atualmente chamamos de parâmetros curriculares, contudo, relacionado à educação jesuítica em todo o mundo. Cerqueira diz que Vives escreve, também em 1523, propostas para organização da educação para os jovens que influenciaram o *Ratio*. Para o autor: “*Espalha-se a convicção de que o humano do homem não é necessariamente mau e de que ele pode e deve ser cultivado. É a cultura do espírito, na feliz expressão de Vives*” (CERQUEIRA, 2000, p. 16). Vives contribuiu para, no campo filosófico, divulgar o pensamento empirista de Aristóteles, em contraposição ao inatismo de Platão. Este pensamento enfatiza a importância do papel da educação na formação dos homens.

Em investigações por livros antigos que trouxessem o tema da Psicologia Educacional e Escolar, encontrei a obra de Vieillot de 1898, que traz uma discussão sobre a aplicabilidade da Psicologia no campo do ensino. O livro intitulado “*Notions de Psychologie appliquée aux Choses de l’ Enseignement*”, que em livre tradução seria: “*Noções ou conceitos de Psicologia aplicada às questões do ensino*”, traz vinte “*lições*” sobre o tema. O autor era diretor da Escola Normal de Montpellier (França) e escreveu para os alunos desta instituição e também para os candidatos ao “*certificado de ensino*” (informação contida na capa do livro), que era a qualificação para o exercício do magistério. A publicação tem caráter de guia prático de estudos e me interessou por ser de data remota, dos primórdios da Psicologia científica.

O livro de Vieillot traz resumos das contribuições de Rousseau, Spencer, Janet, Pestalozzi, entre outros. O autor define, logo no início do texto, que a Psicologia era a ciência que estuda os fatos *internos da vida do homem*, e a Educação, por sua vez, estuda o desenvolvimento das faculdades das crianças. Para ele a Psicologia *Aplicada* à Educação deveria contribuir para que os professores pudessem distinguir e aperfeiçoar o ensino nas divisões da educação. Estas divisões incluíam a educação *física*, a *intelectual* e a *moral*. Neste sentido, a “*educação deve ser concebida e organizada para preparar a criança para a vida completa*” (VIEILLOT, 1898, p. 9, *tradução nossa*). Esta preparação incluía um cuidado com a educação nos âmbitos: *físico* (tratado na parte I da obra); *intelectual* (parte II) e *moral* (parte III). São descritas ainda lições com ilustrações de textos de outros autores ratificando a opinião de Vieillot. De um modo geral, em resumo, pode-se afirmar que transparece a defesa da *higiene mental*, comumente ligada ao princípio da Psicologia em sua relação com a Educação.

Rudolfer também fala da influência de teóricos como John Locke (1632-1704). Este filósofo inglês pode ser considerado um dos principais representantes do empirismo britânico. Sua contribuição para a constituição da Psicologia Educacional esteve relacionada à divulgação da ideia de que o indivíduo nasce como “uma página em branco” ou “tabula rasa”, sendo destacado o papel da educação para a sua constituição. Este teórico, com base nesse pressuposto, publicou vários trabalhos relacionados ao papel da educação no século XVII.

Rudolfer destaca ainda o papel do Funcionalismo, da Psicologia Aplicada especialmente relacionada à Psicometria para o avanço na compreensão do desenvolvimento infantil. Na publicação, a autora mostra-se entusiasta dos avanços psicométricos e da aplicabilidade desses conhecimentos, assim como dos conhecimentos psicanalíticos, da Psicologia da Criança (ligada aos pesquisadores franceses) e também da Psicologia do Desenvolvimento. Cada capítulo refere-se à contribuição de diferentes escolas de pensamento para a Psicologia Educacional. Ela descreve ainda os estudos de Galton, Binet, Claparède, e as proposições psicanalíticas de Freud, as behavioristas, gestaltistas, entre outras:

[...] fervoroso adepto do darwinismo, Galton buscou aplicar os princípios da variação, da seleção e da adaptação ao estudo das diferenças individuais e raciais. Podemos considerá-lo figura de notável relêvo na história da psicologia educacional, como fundador da psicologia diferencial (RUDOLFER, 1938/1965, p. 79).

[...]A psicanálise, enfim, acentuou para a psicologia educacional o valor de se considerar o aluno globalmente (como iriam posteriormente fazer as modernas escolas alemãs de psicologia (V. Cap. X – 3), que salientaram o valor de classificar os *tipos* ou de considerar-se a personalidade em sua gênese e na sua unidade), a fim de prover-se tratamento adequado ao educando, de modo a impedir-lhe a formação de complexos e a levá-lo à sublimação de tendências socialmente prejudiciais (RUDOLFER, 1938/1965, p. 207).

A obra de Rudolfer merece uma análise mais acurada, pois trata-se de um levantamento exaustivo feito pela autora sobre o desenvolvimento das linhas de pensamento em Psicologia, que estavam em mais evidência naquela época, e sua contribuição para com a Psicologia Educacional.

Em 1996, Pfromm Netto também realizou um levantamento sobre a Psicologia Educacional e Escolar e seu desenvolvimento em vários países como os EUA, Inglaterra, Suíça, Bélgica, entre outros. Ele nos conta sobre a existência dos periódicos internacionais “Journal of School Psychology”, “School Psychology International”, “Psychology in the Schools”, “School Psychology Review”, “School Psychologist” e enfoca o desenvolvimento dessa área nos EUA. Refere-se aos trabalhos iniciais de Stanley Hall (1844-1924) e Lightner Witmer, que tinham interesse nos estudos sobre a Psicologia Educacional e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Witmer, conforme dito antes, tinha interesse na

aplicação do instrumental clínico às questões educativas. Pfromm Netto diz que esse teórico realizava atividades de prevenção e intervenção a partir do trabalho com estudos de caso sobre desenvolvimento da criança.

Na Inglaterra, relata a contribuição de Galton, James Sully (1842-1923) e de Cyril Burt, que segundo sua narrativa, é o primeiro psicólogo escolar da Inglaterra. Cyril Burt (1883-1971) se interessava pelo estudo da inteligência e contribuiu para o desenvolvimento da Psicometria em seu país; seus estudos baseavam-se nas concepções inatistas e eugenistas. Burt contribuiu para a utilização de testes psicológicos na discriminação de crianças para ensino em escolas especiais e também se interessava pela questão do chamado “delinquente juvenil”, tendo realizado estudos sobre esse tema. Sully, de acordo com Pfromm Netto (1996), defendia um novo tipo de psicólogo, que pudesse ser especialista no estudo da Psicologia para crianças; também contribuiu com pesquisas na área de Psicologia Infantil e do Desenvolvimento.

Na Bélgica, Pfromm Netto (1996) fala da atuação de Ovide Decroly (1871-1932), que criou alguns jogos que levam seu nome e desenvolveu estudos e práticas em Psicologia Escolar, tendo instituído atendimento para escolas de ensino primário. Decroly foi um dos defensores da Escola ativa e das propostas de uma Nova Educação nos moldes preconizados pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Na Alemanha, Hermann Ebbinghaus (1850-1909) foi um dos primeiros pesquisadores a se interessar pelos estudos cognitivos, notadamente no campo da memória, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas experimentais e psicométricas no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Ebbinghaus desenvolveu investigações com sílabas sem sentido para conseguir identificar o tempo necessário de exposição a essas para seu armazenamento, tendo, a partir desses estudos, criado teorias sobre o processo de memorização e aprendizagem. Pfromm Netto (1996) cita ainda as contribuições de Ernest Meumman (1862-1915) e Louis William Stern (1871-1938). Meumman era discípulo de Wundt e preconizou estudos em Pedagogia Experimental. Stern, como dito antes, desenvolveu o conceito de quociente de inteligência (Q.I.).

Na Itália, em 1894, foi lançada em Bologna a “*Rivista di Psicologia applicata alla Pedagogia*”, dedicada a publicações em Psicologia e Educação; foi o primeiro periódico científico italiano de Psicologia. Nesse país também foram expoentes: Paola Lombroso Carrara (1871-1954) e Maria Montessori (1870-1952), (PFROMM NETTO, 1996). Paola Lombroso era filha de Cesare Lombroso (1834-1909), um médico italiano, que introduziu o pensamento inatista e positivista no que se refere às pessoas que cometeram algum tipo de delito criminal. Sua principal teoria, baseada em antropologia (daquele período), postulava que havia uma relação entre as características físicas e mentais dos indivíduos que os predispunha para o delito. Escreveu a obra “O homem delinqüente” em 1876, descrevendo

as bases de sua teoria. Paola Lombroso sofreu influência das teorias do pai, mas dedicou-se à Psicologia e sua relação com a Pedagogia (FERREIRA, 2010).

Maria Montessori desenvolveu estudos e práticas na *Casa dei Bambini* em Roma, e sua maior contribuição foi a defesa da Escola ativa e de novos métodos de ensino e aprendizagem que pudessem preparar os aprendizes não apenas para o entendimento dos conteúdos escolares, mas para a vida. Montessori incentivou a mudança do método de investigação, propondo que os estudos sobre desenvolvimento infantil ocorressem fora de laboratórios. Ela defendia a observação das crianças nos ambientes onde estas estivessem inseridas, no cotidiano. O objetivo da *Casa dei Bambini* era ser um espaço preparado para o desenvolvimento do aprendizado infantil e por isto foi projetada em termos de mobiliário (adaptadas ao tamanho das crianças). Cambi (1999) diz que Montessori, juntamente com os autores identificados com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, contribuiu para o movimento de “puercentrismo pedagógico” (p. 393).

Ainda de acordo com o relato de Pfromm Netto (1996), na Suíça tivemos a contribuição dos teóricos Bovet, Claparède e Piaget. Ele afirma que nesse país era patente o trabalho de identificação e educação de deficientes mentais, e que a obra de Claparède: “*Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimentale*” de 1909, é uma referência sobre o desenvolvimento da Psicologia em sua relação com a Educação em alguns países. Conforme visto neste texto, o Instituto Jean-Jacques Rousseau teve uma importância considerável para o desenvolvimento de temas sob os quais se debruçaram os psicólogos interessados na interface Psicologia e Educação.

Na França, a tradição dos estudos de Binet, e posteriormente, de Wallon, vieram a se constituir na maior expressão francesa da Psicologia Educacional e Escolar. Segundo Pfromm Netto (1996), o primeiro grande tratado nessa área é a obra “*Idées modernes sur les enfants*” (1911) de Binet, que relatava uma pesquisa sobre memorização de palavras e frases de alunos de uma escola pública de Paris. Pfromm Netto (1996) fala da importância do texto de Wallon de 1953 intitulado “*Pourquoi des Psychologues Scolaires?*”, o qual trata da importância da presença do psicólogo nas instituições escolares para ajudar no desenvolvimento infantil.

É preciso ainda que se realizem estudos contemporâneos para identificar como está organizada a Psicologia Educacional e Escolar nos países citados por Pfromm Netto. Porém, a partir de informação da International School Psychology Association (ISPA, 2010), é possível ao menos ter uma ideia de quais são as organizações ligadas à essa área em alguns países. Verifica-se, por exemplo, que no Reino Unido há a “Association of Educational Psychologists” (AEP) e a “Division of Educational and Child Psychology (DECP) of the British Psychological Society”; na Alemanha a associação que trata dos assuntos da área é denominada de “Sektion Skulpsychologie im Berufsverband Deutscher”, entre outras.

No depoimento para esta tese, Pfromm Netto falou da situação da Psicologia Escolar na França na atualidade, que segundo ele havia uma divisão entre duas associações de Psicologia Escolar que reúnem os psicólogos que atuam nesse país. Encontrei referências na ISPA de que existem, de fato, duas associações que respondem pela área no país: “Association Française des Psychologues de l’Educational nationale” (antiga “Anciennement Association Française des Psychologues Scolaires” – APFS) e também a Association Nationale des Psychologues de l’Enseignement Catholique (ANPEC) (ISPA, 2010).

Sobre outros países, na referência de Marx e Hillix (1973) há uma menção à Associação Japonesa de Psicologia Clínica que naquela época estudava “rejeição escolar”, bem como temas como autismo infantil. Os autores dizem sobre a Psicologia oriental:

É difícil resumir a Psicologia oriental em poucas linhas, mas pode-se afirmar que os países asiáticos como um todo têm interesses comuns pela Psicologia Aplicada, especialmente nos campos educacional e social. Além disso, os aspectos teórico-políticos da Psicologia são discutidos na China continental, enquanto a Psicologia experimental floresce no Japão (p. 704).

Atualmente, por meio dos trabalhos de Vigotski (1927/1991; 1929/2000), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), tem-se uma ideia de como o interesse pela relação Psicologia e Educação se constituía na Rússia. Estes autores publicaram importantes obras, especialmente a partir do início do século XX, que tratam especificamente da interface da Psicologia com a Educação, e defendem o uso do método materialista histórico e dialético e do pensamento marxista no interior das teorias em Psicologia. Também empreenderam práticas para aplicação em escolas, atendendo crianças, notadamente aquelas com deficiências mentais. Suas contribuições abarcam os campos da Neuropsicologia, Psicologia do Desenvolvimento, além dos processos cognitivos e o que atualmente designa-se de Psicologia histórico-cultural. Na ISPA (2010) também há a referência de que na Rússia existe uma associação de psicólogos da área com sede em Moscou, “Russian Federation of Education Psychologists”.

Sobre a América Latina, o livro de Ruben Ardila (1986) não trata especificamente da Psicologia Educacional e Escolar, mas traz um panorama da Psicologia Geral nos principais países latino-americanos. Ele diz que no México, nos primórdios, se destacou a figura de Ezequiel Adeodato LaVista Chávez (1868-1946), que, em 1893, fundou a cátedra de Psicologia na Escola Nacional Preparatória desse país. Chávez também contribuiu para a reorganização das escolas do México. Nesse país foi criado, em 1566, o primeiro hospital para tratamento de doentes mentais, e em 1916, foi instituído um Laboratório de Psicologia Experimental.

Ardila (1986) informa que o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental fundado na América Latina foi organizado por Horacio Piñero (1869-1919) na Escuela

Central Nacional em Buenos Aires, Argentina, em 1898 (segundo alguns autores em 1896). Essa escola era um liceu ligado à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e era conhecido como Colegio Nacional de Buenos Aires. Nesse Laboratório trabalhavam-se temas relacionados psicofísica, psicopatologia, entre outros. “*Além do centro experimental de Piñero se criaram outros, especialmente nas Escolas Normais, a partir de 1901*” (ARDILA, 1986, p. 50, *tradução nossa*). Nesse país também tiveram destaque os primeiros escritos de José Ingenieros – nome de nascença Giuseppe Ingegneri (1877-1925) – responsável pela cátedra de Psicologia Experimental na Faculdade de Filosofia e Letras de Buenos Aires desde 1908. Segundo Ardila, esse pioneiro também contribuiu para a criação da primeira Sociedade de Psicologia nessa cidade, no mesmo ano. Na Argentina destacou-se o desenvolvimento de práticas relacionadas à orientação profissional.

Ainda conforme Ardila (1986), no Chile desde 1889 havia o interesse por estruturar uma Psicologia científica e uma preocupação com aplicação no campo da Pedagogia. Nesse país criaram-se clínicas psicopedagógicas para tratamento de crianças que apresentavam “dificuldades na aprendizagem” em fins dos anos 1940. Cuba, desde 1950, se constituiu profícuo espaço para estudos e práticas nos campos clínicos e escolares. Ardila (1986) diz que, na Colômbia, a Psicologia foi impulsionada por médicos, psiquiatras e fisiólogos, tendo passado por períodos de ênfase em estudos psicométricos, psicanalíticos e também experimentais. No Equador, de acordo com esse pesquisador, a Psicologia nasceu e se desenvolveu fortemente relacionada à Educação, tendo inclusive sido estruturado, em 1963, na Universidad Estatal de Guayaquil, o primeiro programa de estudos em Psicologia Educacional. Em 1973, um programa semelhante foi criado em Quito, porém, com orientação clínica.

No Panamá, se investiu em estudos de análises dos fatores sociais e econômicos com embasamento em Psicologia Social. Também se desenvolveram estudos em Psicologia Clínica e psicoterapia. No Peru, em 1941, foi criado o Instituto Psicopedagógico Nacional, que desenvolveu trabalhos de Psicologia Educativa. Os pesquisadores desse Instituto buscavam compreender o desenvolvimento da criança e do adolescente peruano. No mesmo Instituto, conforme Ardila (1986), havia um departamento de Psicologia Normal, outro de Psicologia Escolar, e setores ligados à Orientação Profissional, Sociologia Educacional e Antropologia. Em 1950, se estabeleceu nas escolas secundárias públicas do Peru departamentos de Psicopedagogia com objetivo de realizar orientação vocacional e profissional, além de estudos psicométricos para “avaliar” o rendimento escolar e tratar “problemas de aprendizagem”. Outra vertente muito desenvolvida nesse país foi a Psicologia relacionada a psiquiatria (ARDILA, 1986).

O autor relata ainda que, na República Dominicana, instituiu-se a universidade mais antiga das Américas. Esta universidade foi fundada em 1538. A Psicologia, entretanto, se estruturou a partir da década de 1970 e principiou com o interesse pela interface com a psiquiatria e criaram-se serviços de orientação psicológica e orientação profissional. No campo educacional, iniciou com enfoque da Análise Experimental do Comportamento aplicada aos problemas educativos. Na Venezuela, em 1943, foi instalado o primeiro “Gabinete Psicológico del Colegio San Ignacio”, nesse espaço buscava-se investigar aspectos da Psicologia em relação com a Educação com foco nos processos de aprendizagem. Para Ardila (1986), na Bolívia, Costa Rica e Porto Rico, o desenvolvimento da Psicologia seguiu curso semelhante ao de outros países, a partir do fim dos anos 1960, sistematizando estudos, pesquisas e intervenções nas áreas clássicas da Psicologia: escolar, clínica e do trabalho.

Ardila (1986) narra que em 1951 foi criada a Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) durante o IV Congresso Internacional de Saúde Mental ocorrido no México naquele ano. Em 1967, a SIP iniciou a publicação da Revista Interamericana de Psicologia.

Um aspecto interessante da narrativa de Ardila (1986) é que ele aponta as semelhanças no modelo de formação de psicólogos em toda América Latina. Neste modelo, o psicólogo é formado em termos “generalistas”, ou seja, sem nenhuma especificação ou especialização num curso que dura (em média) quatro ou cinco anos. Ele fala que este modelo foi consolidado na “I Conferência Latino americana sobre o Entrenamiento en Psicología” ocorrida em Bogotá em 1974. Em suas palavras: “*Diferente de alguns países como EUA, o indivíduo com título de psicólogo pode trabalhar em qualquer área profissão, sem a necessidade de um aperfeiçoamento posterior*” (p. 67, tradução nossa). Especificamente quanto à Psicologia Educacional e Escolar na América Latina em geral o autor afirma: “*os psicólogos educacionais latino-americanos atuam com psicométrica, orientação e aconselhamento, educação especial e outras áreas*” (p. 134, tradução nossa).

Aqui é necessário fazer uma referência à International School Psychology Association (ISPA). A ISPA é uma associação que teve início nos 1970 com intuito de reunir psicólogos com interesse em Psicologia cuja aplicação fosse no âmbito escolar e educacional. A ISPA foi fundada oficialmente em 1982 e tem como objetivo ser um espaço de troca e comunicação dos psicólogos escolares de diferentes países. Consta em seus objetivos a contribuição para a melhoria do desenvolvimento saudável, da qualidade de vida das crianças em vários lugares e a luta pelos direitos humanos, entre outros princípios. A ISPA é filiada à UNESCO e realiza encontros anuais (cada ano em um país) e possui quatro publicações anuais do periódico “World Go Round”, cinco publicações anuais do “Journal School Psychology International”. Compõem a ISPA vinte e três associações nacionais de Psicologia Educacional e Escolar e cinco afiliadas em vários países (ISPA, 2010). Na página

oficial da ISPA na internet constam links para acesso às associações afiliadas dos países: Austrália, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Israel, Turquia e outros. Também temos a União Latino americana de Entidades da Psicologia (ULAPSI) que tem entre um grupo de trabalho chamado “Psicologia Educacional na América Latina” para discutir justamente o tema da Psicologia em sua relação com a Educação no âmbito latino-americano.

Reconheço que o panorama descrito acima carece de melhor aprofundamento, utilizando mais referências, abarcando melhor as construções empreendidas em cada país em termos de pesquisa, formação e práticas, inclusive atualizando dados. De todo modo, as referências abordadas instigam à investigações posteriores sobre como a Psicologia Educacional e Escolar foi se estruturando no exterior. Este é um caminho ainda pouco trilhado pelos pesquisadores brasileiros e aproveito para dizer que o desconhecimento dessas produções nos coloca em posição “alienada” em relação ao próprio desenvolvimento da área, o que pode nos comprometer. Digo isto porque, ao conhecer o que está sendo pesquisado e praticado em outros lugares, pode-se contribuir para com o avanço de temas e questões pertinentes à Psicologia Educacional e Escolar. Penso sobretudo numa troca de conhecimentos, e não apenas na subordinação às produções internacionais, como foi muito comum em determinados momentos em nosso país. Em geral, ainda se conhecem as produções estadunidenses, quando muito as francesas, sendo que as experiências latino-americanas ou mesmo de outros países são pouco relatadas em nosso meio. E quando o são, se estruturam de modo hegemônico e não em diálogo com as produções nacionais, o que seria muito rico para o progresso desse campo de conhecimento. Esta relação “alienada” do que acontece lá fora, também, infelizmente, ocorre no interior do nosso país de dimensões continentais. Em São Paulo, pouco conhecemos as produções realizadas em Pernambuco, no Rio Grande do Norte, etc. Em outras palavras, é preciso empreender movimentos para se conhecer melhor as produções da Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar em nosso próprio país e também fora deste, sobretudo aquelas oriundas da América Latina.

V.4 A historiografia da relação entre Psicologia e Educação no Brasil

Como o presente trabalho pretende elucidar como se desenvolveu a relação Psicologia e Educação, constituindo o campo de conhecimento da Psicologia Educacional e Escolar, no interior da Psicologia em geral, optei por tratar neste trecho, sobre os principais estudos que antes desta tese também se dedicaram a estudar esta temática. Para realizar este estudo investiguei as referências, que antes de mim tinham se lançado a este desafio e encontrei alguns trabalhos entre os quais escolhi aqueles que julguei mais representativos

para explorar aqui. Estas referências se constituíram em fontes para que eu pudesse organizar esta história, como se verá no capítulo VII desta tese.

Conforme dito antes, as referências de Lourenço Filho (1956) e Isaías Pessotti (1975) falam da historiografia da Psicologia no Brasil. Esses autores se referem à Psicologia Educacional e Escolar como uma das “áreas” em que a Psicologia estava se desenvolvendo a partir das instituições, nos primórdios, no interior das Escolas Normais. Entretanto, um primeiro registro importante em termos historiográficos da Psicologia Educacional e Escolar foi estruturado por Pfromm Netto em seu artigo “As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar” (1996). Nesse trabalho, o autor defende que a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil pode ser dividida em três momentos: o primeiro momento (1830-1940) é relacionado às Escolas Normais, chamado por este de “fase normalista”, a segunda fase (1940-1962) é descrita como “fase universitária” devido ao ensino de Psicologia nas universidades, e a terceira (a partir de 1962) é marcada pela criação da ABRAPEE e realização dos congressos científicos na área. Ele explica:

A primeira se refere aos primórdios, ligados essencialmente às escolas normais, de 1830 a 1940. A segunda corresponde à fase universitária do ensino de psicologia, anterior à criação dos cursos de psicologia no país, e vai de 1940 a 1962. A terceira fase inicia-se com a introdução da Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia (1982) e se estende até os dias que correm, tendo como marcos decisivos o Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Valinhos, SP, 1991), a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a realização do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar em 1994 na PUC CAMPINAS, em Campinas, SP, conjuntamente com o II Congresso Nacional de Psicologia Escolar (PFROMM NETTO, 1996, p. 31).

Pfromm Netto fornece um panorama geral e sua periodização nos ilustra como a Psicologia em sua relação com a Educação foi abrindo espaço nas instituições e se desenvolvendo dentro das mesmas. O enfoque do texto de Pfromm Netto é interessante, mas como o de Pessotti, aborda determinados pontos de referência como marcos, sendo os principais delimitadores a inserção da Psicologia em instituições e a produção científica.

Analisando a história da Psicologia Educacional e Escolar a partir da Primeira República, Maria Helena Souza Patto (2008) nos fornece um outro olhar sobre outros aspectos relacionados aos primórdios desta área no Brasil. No artigo: “Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar” a autora reflete sobre as primeiras produções teóricas e científicas e também sobre as primeiras instituições de educação e seus principais protagonistas.

No artigo, Patto (1999) parte de textos originais (fontes primárias) de algumas das principais figuras expoentes desse período por ela analisados: Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944), Fernando de Azevedo (1894-1974), Arthur Ramos (1903-1949), entre outros. Ela busca apreender destes materiais as principais características e realiza uma análise na

perspectiva sociológica das raízes da constituição da área de Psicologia Educacional e Escolar. Ela reflete que na Primeira República se constituíram os elementos iniciais para a configuração deste campo de conhecimento e atuação prática no Brasil. Patto reitera que a Psicologia nascente vinha para cumprir um papel de se aliar à Psiquiatria e à Educação com vistas a contribuir para esse processo de higiene mental, cujas bases estavam relacionadas à visão preconceituosa da eugenia.

Outro aspecto salientado pela autora é que o pensamento corrente inicialmente preconizava a importância das questões hereditárias e, aos poucos, foi se transferindo para as relações familiares, assim como uma hegemonia de concepções individualistas e positivistas. Esse trabalho fornece importantes elementos para compreensão dos principais temas fundantes e que se tornaram alicerces para a construção de teorias e práticas condizentes com esses pensamentos a partir da Primeira República. Ela ressalta o papel da Educação como forma disciplinadora e sanitária para cumprir os objetivos da nação de fazer frente ao desenvolvimento de outros países e ideias de “salvação da nacionalidade” e “regeneração da raça” empregados nesses primeiros movimentos educativos. A pesquisadora fala do movimento preventivo e de como este assumiu contornos discriminatórios e racistas, que foram ratificados pelo movimento da Escola Nova e o desenvolvimento de teorias sobre o desenvolvimento infantil na Psicologia.

A autora também realiza uma análise histórica no livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1981/1984). Na obra, Patto propõe uma divisão da história da Psicologia em sua relação com a Educação em três momentos: 1) de 1906 a 1930 – em que a Psicologia desenvolveu-se em laboratórios voltada para a experimentação; 2) de 1930 até a década de 1960 – caracterizando-se pela prática do diagnóstico e tratamento clínico da população escolar e 3) o momento de ampliação do mercado interno de trabalho do psicólogo e a prática nas escolas, atingindo a população escolar de primeiro grau (PATTO, 1984, p. 75-76). Esta sistematização enfoca como ao longo do tempo se constituiu a prática do psicólogo, e também nesse texto, Patto ressalta como a Psicologia pode contribuir, em termos científicos, para o projeto de Educação que tinha contornos discriminatórios e excludentes.

Uma outra referência que trata da história da Psicologia Educacional e Escolar foi elaborada por Leandro Almeida e Raquel Souza Lobo Guzzo (1992). Esses pesquisadores partem das transformações pelas quais passaram a Psicologia e a Educação tendo como foco o papel que o psicólogo foi assumindo historicamente no campo educacional. Segundo suas investigações, destacam-se cinco momentos na história do encontro da Psicologia com a Educação no Brasil, que serão detalhados a seguir. Eles atestam que nos primórdios, a Psicologia Educacional e Escolar dedicou-se à avaliação e tratamento de crianças com as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, e que, ao longo do tempo, isso se modificou.

O primeiro momento descrito pelos autores foi caracterizado pela intervenção do psicólogo junto às crianças, enfocando os chamados “problemas de aprendizagem”. Depois, na segunda fase, houve uma maior preocupação com a “orientação profissional”, passando o psicólogo a ser responsável pela orientação dos jovens na escolha da profissão. O terceiro momento, foi quando ocorreu a inserção da Psicologia no contexto escolar para trabalhar os problemas relacionados à aprendizagem de um modo geral. Em seguida, conforme essa referência, emergem estudos e teorizações críticas que buscavam uma compreensão mais ampliada do papel da Educação, bem como da função do psicólogo nesse contexto. A fase caracterizou-se por um maior interesse dos profissionais pelos processos de desenvolvimento humano no campo educativo. Neste período a Psicologia adotou uma perspectiva de preocupação com o desenvolvimento psicológico, prevenção e qualidade de vida. O último período é encarado como a renovação do trabalho desse profissional a partir da interface da Psicologia Educacional e Escolar com a Psicologia Social e Comunitária, desenvolvendo propostas de intervenção dirigidas a todos os envolvidos no processo educativo.

Os pesquisadores enfatizam que esta nova prática tem como pressuposto a ideia de trabalho do psicólogo escolar não mais como aquele que atende ao “aluno” considerado “problema”, mas sim um trabalho com todos os personagens do universo escolar: os aprendizes, os educadores, famílias, comunidade escolar e social.

Outra divisão da história da Psicologia em sua relação com a Educação no Brasil foi proposta por Mitsuko Aparecida Makino Antunes (2003) no capítulo “Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico”. A pesquisadora, assim como o fez em relação à Psicologia Geral, divide esse percurso histórico em seis períodos sendo: 1) Ideias psicológicas e educação no Período Colonial; 2) Ideias psicológicas e Educação no século XIX; 3) Psicologia e Educação no século XX (a autonomização: 1890-1930); 4) Psicologia e Educação no século XX (consolidação: 1930-1962); 5) Psicologia e Educação no século XX (reconhecimento legal da profissão: a partir de 1962) e 6) Psicologia e Educação na virada do século. Ela se utiliza de marcos da ligação da Psicologia com instituições (universidades, associações, entre outros) para compor sua exposição, mas também parte de observações sociológicas (das condições histórico-sociais e políticas da época), bem como de análises de obras (fontes primárias e secundárias) dos pioneiros.

Para Antunes (2003), baseada em Massimi (1984), o primeiro período (Período Colonial) foi marcado pela necessidade de educar a população recém chegada ao Brasil, sendo divulgadas ideias psicológicas relacionadas à educação, especialmente aquelas que versavam sobre o cuidado com o corpo. Observando autores da época, Antunes diz que era dominante o propósito de encontrar meios de educar as crianças em termos de “domá-las” ou “moldá-las” segundo os propósitos do adulto. Utilizavam-se de castigos e prêmios como

instrumento de controle do comportamento e a aprendizagem era entendida como produto da experiência. Ela ilustra que Manoel Andrade de Figueiredo (1670-1735) falava da “*educação dos meninos rudes*”. Por outro lado, também encontram-se referências do período que tratam da importância de jogos e brincadeiras. Mas a principal marca desta fase é a elaboração de obras que tivessem “receitas” de como criar os filhos, boas maneiras e fórmulas para educação “moral” e “física”.

O período seguinte (século XIX) iniciou-se com a criação das primeiras Faculdades na Bahia e no Rio de Janeiro, fundadas em 1808 como disciplinas e depois transformadas em cursos a partir de 1910. Este momento é sobretudo constituído pela divulgação de ideias psicológicas por meio de teses defendidas nessas faculdades. Antunes fala que várias dessas teses tinham em comum o aspecto da “higiene escolar”, ou seja, a proliferação do pensamento médico da época. Os trabalhos exprimem concepções relacionadas ao papel da escola no saneamento físico e moral da sociedade por meio da divulgação de educação e higiene. Os comportamentos considerados inadequados eram repreendidos e divulgavam-se as práticas “higiênicas” como uma fórmula para evitar grandes doenças ou epidemias. Foi nesse período que a Psicologia passou a fazer parte dos currículos das Escolas Normais, e os conhecimentos de autores como Claparède (1873-1940), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Rousseau (1712-1778), Locke (1632-1704) e outros, passaram a ser difundidos em nosso país. Consolidaram-se ideias relacionadas a “minimizar” ou “sanar” as dificuldades de âmbito educacional tendo a Psicologia um papel de “*controle e prevenção*” (ANTUNES, 2003, p. 149).

O período da autonomização (1890-1930) correspondeu à constituição da Psicologia científica autônoma. A autora reflete que as grandes mudanças ocorridas no país impuseram a necessidade da construção de um “*homem novo*” para construir essa “nova nação”. Isso exigia também “novas relações de trabalho”, as quais deveriam se constituir por uma “nova educação”. Surgiram, então, os primeiros profissionais da educação, e em fins do século XIX foi criado o *Pedagogium*. O primeiro Laboratório de Psicologia no *Pedagogium* teve início nesse contexto de investimento na Educação para a constituição desse “novo homem”. Também nessa fase e início do século XX, ocorreram as Reformas Estaduais de Ensino (na década de 1920) em vários estados brasileiros, e aos poucos, proliferaram pelo país a instituição de vários outros Laboratórios de Psicologia. A Psicologia Educacional se fortaleceu nesses âmbitos e a Psicologia como um todo também foi se consolidando no país, agora não mais diluída no interior de outras áreas do conhecimento, mas produzindo ela própria seus próprios estudos, experimentos e resultados.

Antunes (2003) afirma que as Escolas Normais foram o grande sustentáculo para o desenvolvimento da Psicologia Educacional no Brasil e para o desenvolvimento da Psicologia em geral. Em sua opinião, as diferentes modalidades de atuação psicológica

tiveram sua origem em preocupações educacionais. A autora assegura que a Educação foi um dos meios mais importantes para o desenvolvimento e difusão do conhecimento psicológico, incluindo o que era produzido na Europa e Estados Unidos, por meio do ensino, da produção de obras e da vinda de importantes psicólogos estrangeiros para o país (ANTUNES, 1991, 2001; 2003).

O período subsequente é chamado por Antunes de “consolidação”. Ela explicita que, nessa época, se criaram as primeiras associações de psicólogos, as primeiras revistas científicas, primeiros eventos e também serviços organizados de Psicologia Aplicada. Uma informação importante que a autora nos traz é que nessa época (a partir dos anos 1930), as atividades que atualmente são consideradas específicas da Psicologia Clínica, como os atendimentos psicológicos para crianças, eram de ocupação dos profissionais que trabalhavam na interface Psicologia e Educação. Isto se pode notar pelos principais serviços de orientação infantil que surgiram neste período. Em sua maioria, estes serviços tinham como ênfase a preocupação com as demandas educacionais. Nessa fase, os campos de conhecimento Psicologia e Educação constituíram relações estreitas, contribuindo para a construção da Psicologia como um todo (ANTUNES, 2003).

A partir de 1962, com a aprovação da legislação que regulamentou a profissão de psicólogo no Brasil, iniciou-se uma fase de aumento da criação de institutos de formação de psicólogos. Em meados de 1970, educadores e psicólogos começaram a discutir a contribuição da Psicologia a Educação com duras críticas. A principal crítica incidia sobre a aplicação de testes e também sobre a individualização das explicações sobre as questões escolares. Antunes fala que à época, “*vários psicólogos chegaram a negar a possibilidade da Psicologia contribuir com as questões educacionais*” (p. 165). Segundo sua análise, as críticas proliferaram e foram poucas as respostas práticas no espaço escolar que pudessem reverter esse quadro. Ela aponta que a emergência da Psicopedagogia no período, provavelmente esteve relacionada à essas questões. Para ela, a Psicopedagogia veio ocupar o lugar que a Psicologia Escolar deixou na escola, quando passou a negar a atuação do psicólogo nesse contexto.

O último período descrito por Mitsuko Antunes é intitulado “na virada do século” e marcou a passagem da Psicologia do século XX para o século XXI. A fase tem como característica uma continuidade do período que a antecedeu e ela afirma que foi um tempo de desafio para a Psicologia Educacional e Escolar no sentido de encontrar sua inserção novamente nos meios educacionais de modo a estar comprometida com a transformação da Educação e do país.

A tese de doutorado de Elizabeth Gelli Yazlle (1990) é outra referência importante sobre as origens da Psicologia Educacional. Nesse trabalho, não há uma divisão em períodos como nos outros, mas o estudo fornece um panorama da história da constituição

da Psicologia Escolar no Brasil, especialmente no estado de São Paulo. A autora analisou textos clássicos e também programas de curso e disciplinas relacionadas à área escolar em instituições de ensino superior do estado, além disso, investigou a opinião dos estudantes desses cursos através de um questionário no qual os interrogou sobre os conhecimentos adquiridos nesta área. Yazlle analisou como a Psicologia Educacional e Escolar se constituiu e aponta os determinantes históricos relacionados à *ideologia* liberal que compuseram uma área de formação e atuação que responde com ações individualizantes, desconsiderando os estruturantes sociais, históricos e culturais que estão envolvidos nos problemas que ocorrem no âmbito escolar. A autora fala que a análise dos cursos lhe permitiu afirmar que:

[...] o psicólogo escolar está sendo preparado para atuar junto a clientela de baixo nível sócio-econômico, presente na escola pública de 1º. grau, porém, com um enfoque que privilegia ações individualizantes visando ao tratamento dos distúrbios de aprendizagem centrados na criança; tais características revelam também a desarticulação entre os programas teóricos, onde os alunos entram em contato com algumas leituras que consideram os aspectos sociais e institucionais, porém se exercitam, nos estágios, através de práticas remediativas (1990, resumo da tese, s.p.).

A descrição da autora inicia com uma triste consideração, a de que a Psicologia no contexto escolar parece não estar encontrando respostas para os problemas da Educação, apesar de ser uma área tradicional e das mais antigas da Psicologia no Brasil. O estudo aponta como na perspectiva ilustrada por Patto (2008), que as raízes da constituição dessa área se relacionam com as práticas conservadoras do sistema educacional brasileiro. Yazlle pergunta no primeiro capítulo: “Psicologia Escolar: uma especialidade conservadora ou transformadora?” e responde que a própria origem das instituições escolares esteve ligada à manutenção do capitalismo, e a Psicologia, em seus primórdios, quando adquire *status* de ciência também cumpre uma função conservadora. Para ela, a Psicologia está alicerçada aos pressupostos positivistas, servindo a propósitos de normatização de comportamentos.

Yazlle (1990) mostra que o caminho da relação Psicologia e Educação esteve, desde sempre, muito mais articulado a práticas conservadoras, embora se vejam rasgos de crítica e contra movimentos nesse âmbito. Tal qual a análise feita por Patto (2008), a pesquisadora diz que a educação escolar tinha como função a consolidação do capitalismo, visando formar crianças e adolescentes “socialmente ajustados”, sendo que a Psicologia vem a complementar esse projeto, oferecendo um trabalho no sentido de evitar os “desajustamentos” de qualquer ordem. A autora revela que no Brasil, a difusão de ideias relacionadas à Psicologia tem origem ainda nos primeiros escritos de Medicina, Direito, Política e Educação, mas que só na metade do século XIX é que se pode dizer que a Psicologia brasileira adquiriu *status* de área de conhecimento instituído. Assim, na primeira metade do século XIX, se destacaram a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil,

cursos esses que, desde a origem, tiveram a finalidade principal de fornecer a educação superior para uma elite aristocrática e economicamente privilegiada, em detrimento das demais classes (YAZLLE, 1990, p. 15).

Na opinião da autora, a própria Educação brasileira tem origem no comprometimento com o interesse da classe social mais favorecida e vem cumprir uma função ideológica para a manutenção do poder dessa classe dominante. Ela nos informa, como os outros autores supracitados sobre os principais marcos de estruturação da Psicologia no Brasil e destaca, com relação à Psicologia Educacional e Escolar, que esta se inseriu, em seus primórdios, no movimento internacional de compreender as questões educacionais por meio de explicações biologistas, fisiológicas e psicométricas, embora tenha havido ideias diferentes como as preconizadas por Manoel Bomfim (1868-1932), que tentava compreender essas questões sob o ponto de vista sociológico. A autora diz que esses contra movimentos permitiram que: *“se abrissem pequenas – porém significativas – fendas no conservadorismo educacional e cultural brasileiro”* (p. 19).

A autora ainda se debruça sobre as contribuições de Lourenço Filho (em vários estados), Ulisses Pernambucano (em Pernambuco), Waclaw Radecki (no Rio de Janeiro), Noemy da Silveira Rudolfer (São Paulo), Helena Antipoff (Minas Gerais), entre outros, e fala da construção dos pilares iniciais da Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar. Yazlle (1990) acredita que as grandes mudanças ocorridas na década de 1930 contribuíram para a estruturação dos primeiros serviços nessa área, bem como destaca a importância da criação da USP em 1934 e das instituições formadoras a partir de então. Ela reitera que a Psicologia Educacional Escolar, então nascente no país, foi fortemente influenciada pelo movimento da “Escola Nova” e preconizou nesse princípio os ideais desse movimento que foi coroado com o Manifesto dos Pioneiros (de 1932).

Os anos 1940 e 1950 foram marcados pelo crescimento dos centros especializados em “orientação psicológica” e grande influência de teóricos franceses. Yazlle (1990) avalia que a partir de 1953, com a defesa da tese de Arrigo Leonardo Angelini, a influência estadunidense passou a ser mais presente no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Na década de 1960, além dos movimentos relacionados ao período de industrialização do país, havia o esforço dos profissionais pela regulamentação da profissão, que veio a ocorrer em 1962. Na visão da autora, a profissão nasce com forte influência das teorias comportamentais, da Psicologia Experimental e o comprometimento com o pensamento positivista. No que tange à Psicologia e Educação, cresceu a teoria da “carência cultural”, tônica surgida na década de 1960 nos Estados Unidos. Essa teoria cumpriu o papel de substituir as explicações biologistas, dando ênfase aos fatores ambientais (especialmente socioeconômicos) como fatores determinantes dos problemas escolares. Segundo Yazlle,

abandonaram-se as explicações biológicas para adentrar num determinismo “*sociológico*”, “*funcionalista*” e “*a-histórico*”.

Com a ditadura militar a partir dos anos 1960 incrementa-se a ênfase no controle social por meio de mecanismos cerceadores da liberdade e crescem as teorias tecnicistas e desvalorização das Ciências Sociais e Humanas. A Reforma Universitária, de 1968 nasceu no bojo dessas discussões com o intuito de transformação das universidades em centros de formação tecnológica. E a Psicologia Escolar, assim como a Psicologia como um todo, se alicerçou sobre práticas “*individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos como solução dos chamados problemas escolares*” (YAZLLE, 1990, p. 44). Para a pesquisadora essas configurações perduraram até meados dos anos setenta e início dos anos 1980, quando, segundo ela, é possível encontrar práticas de psicólogos escolares que procuraram superar esse modelo anterior. Sua exposição do histórico da Psicologia Escolar encerra nos anos oitenta [1980] e ela passa então a descrever especificamente a Psicologia no Estado de São Paulo e nos cursos de formação.

Finalizando este passeio pelos caminhos da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, gostaria de me referir ao trabalho de Carmem Silvia Rotondano Taverna (2003). Fruto de sua tese de doutorado, a investigação de Taverna remonta aos primeiros projetos de práticas profissionais que tivessem relação com a Psicologia Educacional e Escolar na cidade de São Paulo. A tese intitulada “Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo” tem como objetivo contar sobre este serviço em específico, mas informa muito mais. Ela esclarece, por exemplo, que os primeiros profissionais a atuarem na interface Psicologia e Educação estavam ligados aos parques infantis na capital paulista. Segundo a autora, esta prática surgiu a partir do projeto de Mário de Andrade, quando era Diretor de Assistência e Recreio da Prefeitura de São Paulo, na década de 1930. Este projeto tinha como intuito a criação de parques públicos. Os parques infantis públicos tinham como função proporcionar atividades lúdicas, ao ar livre, e incentivar hábitos de higiene e educação em saúde. Para isso, foram contratados profissionais que pudessem acompanhar as atividades nesses parques. Esses profissionais, em sua maioria, eram educadores, e alguns deles interessados nos assuntos da Psicologia.

Taverna (2003) diz que após a iniciativa nos parques infantis, o primeiro trabalho estruturado de aplicabilidade da Psicologia na Educação no país foi organizado em 1938 por Durval Bellegarde Marcondes (1899-1981). Durval Marcondes instituiu em São Paulo o Serviço de Saúde Escolar, tendo como foco a introdução dos conhecimentos psicanalíticos nesse campo. A autora acredita que como ocorreu na Psicologia em geral em que a mesma se constituiu de uma dupla origem, médica e educacional; isso também veio a ocorrer no

caso da Psicologia Educacional e Escolar. Em sua opinião, a Psicologia Educacional e Escolar nasceu e se consolidou a partir de dois referenciais subjacentes: o clínico e o educacional/escolar.

O trabalho de Taverna expõe todo o percurso dos primeiros profissionais que instituíram o Serviço de Psicologia Escolar na Prefeitura de São Paulo, desde sua fundação nos anos 1970 até sua extinção em 1989. Ela relata que após a profissionalização, se expandiu, especialmente a partir da década de setenta do século XX, o ideal preventivo no campo da Psicologia Educacional e Escolar. e nos anos 1980, foi criado o serviço na Prefeitura de São Paulo. A autora analisa as razões da extinção desse serviço e discute como essa “dupla origem” pode ter influenciado nesse aspecto. Os movimentos políticos no interior da Prefeitura, assim como as condições externas, apontavam para uma configuração da Psicologia se afirmando nos anos 1980 como uma profissão da saúde. Taverna conta que em meio a essas e outras condições, a Prefeitura extinguiu o Serviço de Psicologia Escolar, transferindo os profissionais para o campo da saúde em 1989. Carmem Taverna era uma destas psicólogas que atuavam no Serviço e foi a última a sair. A autora, assim como outros profissionais do serviço extinto, foram transferidos para a Secretaria de Saúde. Taverna diz que ficou poucos meses nesta secretaria e optou por deixar o cargo na Prefeitura de São Paulo.

A pesquisadora, como outros autores citados, aborda a questão da formação do psicólogo para atuar nos contextos educacionais, e sobretudo a conjuntura política, econômica e social que teve influências na determinação da importância ou não da existência de serviços especializados para atuação em Psicologia Educacional e Escolar. Seu trabalho nos faz pensar o quanto ainda é necessário compreendermos a importância do papel político do psicólogo para sua melhor inserção profissional e conseqüentemente com vistas a cumprir uma função social e não meramente técnica e muito menos “adaptativa”. Outra reflexão que o trabalho de Taverna suscita é da necessidade de que o profissional da Psicologia, que se insere em políticas públicas nos órgãos executivos, possa lutar para sua inserção de fato nessas instituições, de modo a não ficar apenas a mercê das mudanças de governo que podem interromper projetos e programas em andamento.

Em conclusão deste capítulo, assinalo que este passeio pelas contribuições dos outros autores nos faz perceber algumas nuances de como foi se constituindo a relação entre a Psicologia e a Educação brasileira, o que em momento posterior neste texto será melhor analisado e problematizado. Por ora, ficam algumas considerações a guiza de síntese deste percurso.

Percebe-se pelos relatos de vários autores que a Psicologia científica se erigiu a partir do experimentalismo e consolidou-se nos movimentos estruturalistas, funcionalistas e comportamentais; é inegável apontar que em todos estes a Psicometria se fez presente de

forma substancial. No caso da Psicologia Educacional e Escolar não ocorre caminho diferente, pois seu maior avanço se deu, sobretudo, nos Estados Unidos e atravessou países, sendo que no Brasil, primeiro se estabeleceu uma influência francesa (de cunho psicométrico), posteriormente a estadunidense, de cunho funcionalista, e ainda comportamental e psicométrica. Também é flagrante, além da ênfase psicométrica inicial, os prismas individualista, eugenista e higienista.

De um modo geral, articulando o que disseram esses autores sobre as raízes iniciais, pode-se dizer que os primórdios da Psicologia em sua relação com a Educação foram consolidados por um foco no “aluno que não aprende”, influência eugênica e higienista, especialmente identificado com as diferenças de classes sociais que demarcavam desigualdades significativas. Sedimentou-se uma Psicologia Educacional e Escolar ajustatória e ideologicamente comprometida com a manutenção do sistema como ele está estruturado: discriminatório, excludente e desigual.

Um outro aspecto, que é possível apreender por meio do conjunto de referências que explorei, é verificar a ênfase em aplicação de conhecimentos produzidos no exterior à nossa realidade, de forma alienada aos problemas especificamente brasileiros. Arrisco-me a dizer que isso pode ter intimidado, durante um tempo, a iniciativa de produções nacionais que inclusive pudessem estar aliadas às produções latino-americanas, que poderiam se constituir em referências de uma Psicologia mais alicerçada às reais necessidades dos povos do chamado “Terceiro Mundo”. Ao mesmo tempo, é preciso ver que ao lado de tudo isso, uma contra corrente de produções também se fez presente. Como aponta Yazzle (1990), era possível ver pequenas, mas significativas “fendas” nessa conjuntura. No meu entendimento, fazem-se necessárias observações mais acuradas das origens de constituição da Psicologia Educacional e Escolar, pois isto talvez possa nos fazer vislumbrar melhor essas “fendas”. Para que isto se efetive, creio que precisamos não nos fechar em nossas análises críticas paralisantes, que obscurecem os interstícios deste universo e sim, dar voz e vez para um olhar histórico e dialético deste percurso. Com esse intuito, procurei ir ao encontro destas vozes, silêncios e “fendas”. Seguindo este percurso, no próximo capítulo compartilho algumas paragens e companheiros que pude encontrar nesta viagem.

CAPÍTULO VI – ALGUMAS PARAGENS E COMPANHEIROS DE PERCURSO

Caminhos do coração

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar
E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente,
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
E é tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
Gonzaguinha (1982), *grifo nosso*

Nesta excursão por tentar encontrar evidências da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, aos poucos eu fui delimitando melhor quais seriam as ações no campo investigativo. Como é sabido, no contexto de uma pesquisa qualitativa ires e vires são comuns, e não foi diferente neste trabalho. Um leitor crítico poderá questionar: mas por que você escolheu estas pessoas e não outras? Porque foi a “estes” lugares e não a outros, optou por “estas” referências e não outras? Devo dizer que inicialmente a única diretriz foi realizar um levantamento bibliográfico do tema, ouvir um depoente inicial e empreender explorações de todo tipo sobre o tema. A partir deste depoente “ponto zero,” nos dizeres do Mehy (2000), definir-se-ia a sequência dos próximos, e também isso se daria por meio dos critérios que construímos, eu e minha orientadora para esta escolha (como descrito no Capítulo IV). No entanto, a lista inicial de depoentes tinha muitos outros nomes que não foram possíveis de serem entrevistados, bem como havia o interesse por buscar elementos desta história em outros lugares que não foram possíveis de visitar e outras referências que não foi possível apreender. Aceito as críticas que porventura serão feitas neste sentido, e eu também as faço. Todavia, considerando espaço e tempo para conclusão deste estudo, o que aqui se apresenta foi o possível, dadas as circunstâncias e limitações.

No que tange às limitações, devo dizer que algumas foram inerentes ao próprio processo e outras foram dificuldades mais pessoais. Quanto aos percalços pessoais,

devo dizer que um dos principais foi me habituar à vida cotidiana na maior cidade do país. Estar em São Paulo facilitou muito a investigação, mas, por outro lado, era um mundo novo que eu tinha que descobrir. E tal como os bandeirantes, a cada dia destes três anos em que moro aqui fui rompendo esta mata selvagem de pedra. Mas acredito que os obstáculos maiores foram aqueles referentes ao próprio processo de fazer-se pesquisador em história da Psicologia, o sendo. O fato de ser um campo de conhecimento novo para mim, e também de encontrar um vasto território percorrido por outros antes de mim, no início me assustou um pouco. Mas agora que chego aos momentos finais deste trabalho (e ao mesmo tempo de começo), penso que ter me embrenhado pelas florestas da História e da historiografia foi uma tarefa tão árdua para mim quanto prazerosa.

De todo modo, mesmo que pareça aos olhos externos um caminho feito a esmo, afirmo: não foi bem isto que aconteceu. Cada um dos personagens aqui descritos ou lugares visitados foi pensado como contribuinte para ilustrar alguma parte desta história, como descreverei agora. Nesta parte, trago um pouco da atmosfera de cada visita e depoimento, assim como as principais impressões e aprendizados que pude construir neste percurso.

VI.1 Lugares visitados, horizontes descobertos – as impressões da viagem

Andança

Vi, tanta areia andei, da lua cheia eu sei, uma saudade imensa
Vagando em verso, eu vim, vestida de cetim
Na mão direita rosas vou levar
[...] E jamais termina meu caminhar
Só o amor ensina onde vou chegar...

Edmundo Souto, Danilo Caymmi e Paulinho Tapajós (1969)

Para realizar esta tese, tive a oportunidade de visitar alguns lugares que fizeram parte da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Estas visitas me ajudaram a construir o *corpus documental* que contribuiu para construir tal história. Entendo que compartilhar um pouco desta experiência pode ilustrar como construí os elementos que compõem a história, bem como servir de inspiração para futuros pesquisadores que queiram adentrar neste universo. Como lhe fiz um convite, no início deste nosso percurso, para seguirmos viagem juntos, gostaria de lhe contar agora dos lugares por onde andei. Assim, para você que está me acompanhando por estas estradas, explano sobre a atmosfera destes lugares e das aprendizagens que pude recolher em cada um deles.

VI.1.1 E vejo Belos Horizontes...

A capital mineira foi uma cidade programada; conta-se nas histórias das Minas Gerais que à procura de ouro muitos bandeirantes por lá passaram e acamparam, próximo a Serra do Curral, lugar aprazível e de vento ameno. Muitos deles construíram suas fazendas no local, e aos poucos foram se formando lugarejos como Sabará, Sete Lagoas, Contagem, etc. A capital de Minas Gerais era Ouro Preto até que, em 1893, a Lei n. 3 da Constituição Estadual resolveu pela transferência da capital para uma cidade a ser construída nos rumos de Belo Horizonte. A nova capital teria o nome de Cidade de Minas e deveria ser inaugurada dentro de um prazo de quatro anos. Escolheu-se o lugar por ser de clima ameno e ter boas condições para higiene. O arquiteto Aarão Reis cuidou do traçado da cidade, que foi planejada inspirada em grandes capitais como Paris e Washington.

A cidade nasceu dividida entre área central urbana, suburbana e área rural. Essa estrutura contribuiu para que desde o nascedouro ficassem marcadas as diferenças sociais (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE – PBH, 2010). Entretanto, Belo Horizonte cresceu, desenvolveu-se e tem entre suas benesses prédios arquitetados por Oscar Niemeyer e obras de Cândido Portinari e do paisagista Burle Marx. Voltei a Belo Horizonte, a terra em que vivi durante um ano e meio, para o IX Encontro Interinstitucional de pesquisadores em História da Psicologia, em 2010, e aproveitei para visitar a Fundação Helena Antipoff e também a Fazenda do Rosário, em Ibirité. O que trago abaixo é uma síntese do diário de campo que fiz na ocasião.

O evento aconteceu na UFMG, e Regina Helena de Freitas Campos foi uma das organizadoras. Regina Helena Campos é psicóloga, professora da UFMG e responsável pelo Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff na Faculdade de Educação, onde organizou o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). No evento ela nos convidou para conhecer a Sala Helena Antipoff (pertencente ao CDPHA), que fica na Biblioteca Central da UFMG.

Helena Antipoff (1892-1974) foi uma psicóloga que nasceu em Grodno, na Rússia, e foi contratada em 1929 pelo governo estadual mineiro para atuar como coordenadora da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, instituição que tinha como objetivo a formação de futuros professores em Belo Horizonte. Antipoff, ao se instalar na capital mineira, construiu todo um trabalho em Psicologia e Educação, tendo publicado livros, artigos, pesquisas e realizado muitas obras, especialmente para o atendimento de crianças naquele tempo chamadas de “anormais”. A Sala Helena Antipoff contém

quadros com fotos desta pioneira e de documentos históricos. Está organizada em forma de exposição permanente para quem quiser conhecer melhor as contribuições de Antipoff. Nela se encontra o contrato de trabalho que o governo de Minas Gerais fez para empregar Helena Antipoff, na década de 1930, e também os livros que a própria Antipoff usava e outros materiais de cunho histórico dessa personagem.

Um destaque é a primeira publicação de Antipoff no Brasil, datada de 1930, cujo título foi “Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas”, que foi publicada no Boletim n. 6 da Inspectoria Geral de Instrução da Secretaria do Interior de Minas Gerais. Verifiquei a presença de correspondências entre Antipoff e Mira y López e, entre os principais livros do acervo, encontram-se trabalhos de Wallon, Decroly, Claparède e temáticas como Psicologia Infantil, testes projetivos, higiene mental, e vários outros que relacionavam os temas Psicologia e Educação. De autores brasileiros, encontrei referências de Lourenço Filho, Maria Helena Novaes e Madre Cristina, entre outros.

Após esta visita ao CDPHA na UFMG, procurei visitar a Fundação Helena Antipoff (FHA), em Ibité. Logo cedo fui até a rodoviária procurando ônibus para a cidade de Ibité. Então, logo descobri que Ibité hoje é um bairro de Belo Horizonte e que eu deveria sair da rodoviária e procurar um ônibus urbano e não intermunicipal. Após algumas indicações dos gentis belo-orientinos, cheguei até o ponto de ônibus. Lá conheci uma senhora que ficou conversando comigo durante todo o meu período de espera do ônibus e da viagem até Ibité. Ela disse: “Ah, você quer ir lá na Fazenda da dona Antipoff? Eu sei onde é. Mas você quer ir na Fazenda do Rosário ou na Fundação Helena Antipoff?”. Ali, com ela, descobri que são locais diferentes e, meio sem jeito, respondi: “Na Fundação”.

Eu tinha verificado informações no site oficial da Fundação Helena Antipoff (FHA), mas até então acreditava que esta tinha sede na Fazenda do Rosário. Fiquei ouvindo a senhora no ônibus, numa postura meio etnográfica e gostei quando ela disse “Dona Antipoff”. Me surpreendi pois pensei que talvez os moradores de lá a conhecessem como Helena, pois o seu sobrenome é um pouco complicado. Então, perguntei-lhe o que sabia de Antipoff. E devo dizer que escutá-la foi uma das melhores partes da minha visita a Ibité. Ela me contou que seu filho estudou na “escola de Dona Antipoff”, que, segundo ela, era uma escola modelo da época. Disse que se aprendiam muitas coisas e que um dia até a chamaram na instituição, depois de fazer uns “testes vocacional” com o garoto, para dizer que seu filho iria longe na vida por ser muito inteligente. Ela me relatou que ele realmente teve uma boa carreira. Eu, então, perguntei: “Mas ele estudava na escola especial?” E ela me respondeu: “Não... estes ficavam na

Fazenda do Rosário”. Só fui entender melhor quando estive nos dois locais: a FHA e a Fazenda do Rosário. Na verdade, trata-se de um complexo de instituições, como nos explica Pinho (2009):

A Fazenda do Rosário seria, assim, um local ideal para a implementação das propostas de formação dos professores rurais. Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibirité, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de educação rural do Estado.

Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade, tais como: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Soares de Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (ISER); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Associação Comunitária Rosário para o Desenvolvimento e Assistência (ACORDA); Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados (ADAV), entre outras (p. 16-17).

Pinho (2009) explica ainda que a Sociedade Pestalozzi, criada em 1932, tinha como objetivo o atendimento às crianças e adolescentes excepcionais ou àqueles que tinham habilidades identificadas como “bem-dotados”. A Sociedade busca desenvolver atividades de assistência escolar, pesquisa e cursos. E todo esse complexo de instituições foi construído aos poucos por iniciativa de Antipoff.

Quando cheguei lá, infelizmente, meu plano foi frustrado. Era feriado, porém me disseram que eu poderia ir. Entretanto, naquele dia o governo liberou de última hora o ponto como facultativo para os funcionários públicos, e, sendo a FHA um órgão do governo estadual, eles aderiram. Estava tudo fechado e portanto só pude conhecer os prédios, sendo que algumas dependências estavam trancadas. Logo na entrada se vê uma estátua de Antipoff, que fica no jardim. Entrando no prédio, em uma das salas tem uma placa com os dizeres: “*Aqui morou Helena Antipoff*”. Esta é a sala que abriga o Memorial Helena Antipoff, com objetos pessoais e documentos da mesma. Na porta estava pregado um poema de Drummond dedicado a Antipoff. Este poema, publicado no livro organizado Campos (2002), emocionou-me, e chorei ali sozinha, imaginando a mulher que ele descrevia. A poesia foi escrita por ocasião da morte de Antipoff, e nela Drummond expressa o pioneirismo da psicóloga:

A casa de Helena

[...] russa translúcida de sorriso tímido...

[...] uma fada eslava que estudou psicologia para não fazer encantamentos;

só para viajar no território da infância

e ir mapeando suas ilhas, cavernas, florestas labirínticas,

de onde, na escuridão, desfere o pássaro – surpresa –
melodia jamais ouvida antes.
[...] Helena reúne os que não se conformam com a vida estagnada
e com os mandamentos da educação de mármore.
Leva com eles para o campo uma idéia-sentimento
que faz liga com as árvores
as águas
os ventos
os animais
o espaço ilimitado da esperança.
Fazenda do Rosário: a fazendeira alma de Minas se renova
em graça e amor, sem juros, amor ciente de seus fins,
de liberdade e criação.

(DRUMMOND *apud* CAMPOS, 2002, p. 5-6)

Fiquei muito emocionada por ver o nosso grande poeta, meu conterrâneo, homenageando-a. E, inspirada por esse poema, caminhei da sede da FHA até a Fazenda do Rosário, que fica ali próximo. O poeta tinha mesmo razão; aquilo tudo é um sonho de liberdade e criação tornado realidade. Ali se pode sentir o vento, ver as águas, os animais e a fazendeira, que mesmo ausente parecia estar lá. O silêncio do lugar me fez viajar e ver Helena ali com as crianças, seu corpo frágil e um sorriso aberto, como vemos em suas fotos. Vi Helena dizendo coisas aos professores, imaginei seu sotaque... e pensei na ocasião que entendia muito bem por que ela tinha escolhido aquele lugar. Uma Educação Ativa – tônica da época – só faria sentido num lugar como aquele, rico de possibilidades de movimento e criação.

Caminhei até a Fazenda do Rosário e na caminhada também pensei que Antipoff devia gostar de Ibirité, de seu jeito de cidade do interior, simples assim, no meio das montanhas. Muito diferente de uma Europa em guerra. Aquele lugar transpirava paz. Parei um instante e senti a brisa e a paz de Ibirité. Na Fazenda do Rosário, o único funcionário presente pediu que eu voltasse na semana seguinte. Eu andei um pouco e observei que todo o lugar foi pensado para desenvolver atividades lúdicas e educativas: havia um pomar, um jardim, criação de animais... Saí de lá com a sensação de que é sempre bom conhecermos de perto aquilo que queremos investigar. Lembrei de muitos críticos de Antipoff, lembrei da tese de Cotrin (2010) e dos trabalhos de Campos (1992; 2003; 2010), que discutem a importância dessa pioneira, sem deixar de ter uma visão crítica do seu legado. Um destes trabalhos, Campos intitulou de “Helena Antipoff: razão e sensibilidade na Psicologia e na Educação” (2003); e passear por aquele lugar me fez entender muito melhor essas palavras.

Pensei, no fim da visita, naquela senhora do ônibus. Ela me contou a história da sua família inteira na viagem e falou muito bem de Antipoff. Uma coisa curiosa de uma de suas falas foi ter dito que Antipoff era uma mulher “sozinha” que criou tudo aquilo. Ela disse-me, de modo enfático: “*Era uma mulher e tanto, mas ela fez tudo sozinha... Era*

uma mulher sozinha, parece até que criou o filho sozinha, também". Sua fala era uma mistura de espanto e admiração: uma mulher sozinha, produziu tudo aquilo. E saímos desse nosso encontro, e eu desta visita, talvez pensando a mesma coisa: *"Quanto essa mulher fez... muitas vezes sozinha neste lugarejo (e para além deste)..."*.

Agora, pensando sobre o relato que fiz, reflito que hoje podemos dizer, sem sermos presentistas, que a construção erigida por Helena Antipoff, assim como por outros primeiros pioneiros, foi um dos fatores que possibilitou a abertura de caminhos para que pudéssemos posteriormente pensar essas questões de modo diferente. Acredito que são pertinentes as críticas atualmente feitas quanto ao processo diagnóstico que se realizava para identificação das crianças ditas "anormais", e também é discutível a própria definição de "anormalidade" e de "deficiência mental". Além disso, é necessário discutir criticamente o tipo de "atendimento" que se realizava com essa clientela, pois naquele momento essa questão era tratada com um olhar medicalizante, e eram então criados espaços de "tratamento", como as escolas ou classes especiais (ver: COTRIN, 2010).

Pode-se dizer, ainda, que a ênfase na avaliação psicológica de modo "cego" contribuiu muito mais para a "rotulação" de crianças e a disseminação de preconceitos no interior da escola do que colaborou com as mesmas identificando reais problemas como deficiências intelectuais ou necessidades educativas especiais. Mas penso que mesmo com essas limitações, que podem ser compreendidas do ponto de vista do contexto histórico em que estavam inseridas, devemos reconhecer que as proposições de Antipoff, assim como de Ulisses Pernambucano, Norberto de Souza Pinto e tantos outros pioneiros, foram um avanço no que se refere a uma preocupação efetiva com o destino educacional daqueles que eram considerados à margem, ou "desviantes". Mesmo que o pensamento que orientava esses pioneiros ainda estivesse aliado ao conceito de "ajustamento" psicológico e enquadramento dos indivíduos num determinado modo de comportamento identificado como o ideal ou como modelo, coadunado com o ideário da classe hegemônica. Por outro lado, deve-se reconhecer que foram iniciativas como a que eles empreenderam que buscaram, naquele momento, romper com o descaso da ciência, das autoridades públicas e principalmente das instituições educacionais no que se refere ao atendimento a todas as crianças, especialmente aquelas que diferem significativamente da "média".

VI.1.2 Caminhando nas Campinas...

Campinas é uma das maiores cidades do interior de São Paulo, fica a menos de cem quilômetros da capital e tem duas importantes instituições formadoras de ensino superior: a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). O povoado teve início no século XVII, e a cidade cresceu graças aos grandes cafeicultores e à estrada de ferro.

No Museu da Imagem e do Som que visitei nessa cidade consta que os grandes “donos do café” viviam nas roças durante a semana, mas nos fins de semana iam para a cidade para descansar em seus grandes casarões, espaços construídos especialmente para serem locais de descanso. O próprio prédio do MIS, o Palácio dos Azulejos, no centro de Campinas, foi construído para receber duas famílias e depois serviu como prédio da Prefeitura durante muitos anos. No MIS-Campinas é possível conhecer grande parte da história da cidade, especialmente de sua produção artística em termos cinematográficos e musicais. Há no espaço os primeiros projetos de filmes, assim como as primeiras filmadoras e cartazes das produções cinematográficas locais. Também existem fotos da cidade ao longo do tempo e um acervo que ilustra a produção musical da cidade: do maestro Carlos Gomes aos cantores Chitãozinho, Xororó, Sandy e Junior. Além da visita ao MIS, fui conhecer o Instituto de Pedagogia Terapêutica, referido pelo depoente Samuel Pfromm Netto e criado por Norberto de Souza Pinto, e o Instituto de Educação Carlos Gomes (antiga Escola Normal de Campinas), referido por Raquel Guzzo em seu depoimento.

O Instituto de Educação Carlos Gomes, hoje Escola Estadual Carlos Gomes, fica na região central de Campinas e é um prédio tombado pelo patrimônio histórico. Logo na escadaria de entrada se vê dos dois lados afrescos com imagens de santos, provavelmente da fundação do prédio. No Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE-MC- 2011) encontrei informações de que esse edifício foi inaugurado em 1924. A visita tinha a intenção de encontrar possíveis documentos da Escola Normal de mais remota década, assim como conhecer os professores que por ali passaram, especialmente aqueles dedicados à Psicologia e à Educação, verificar as referências e livros daquele tempo, entre outros materiais. Porém, não foi possível encontrar tais evidências, porque o Centro de Memória ainda está em fase de estruturação. Os materiais estão empilhados em caixas e passando por processos de limpeza e organização. Acredito que será de muito proveito voltar ao Centro de Memória desta instituição quando o mesmo estiver organizado. Mesmo que eu não tenha conseguido

material para a tese, fiquei pensando, ao estar lá, na construção arquitetônica grandiosa das Escolas Normais, que, em sua maioria, seguiram padrões arquitetônicos semelhantes, como se fossem palácios ou “grandes templos do saber”.

Numa região afastada do centro de Campinas, no bairro Jardim Chapadão, fica o Instituto Norberto de Souza Pinto, anteriormente chamado de IPT – Instituto de Pedagogia Terapêutica Prof. Norberto de Souza Pinto. Norberto de Souza Pinto (1895-1968) foi um pioneiro da educação para crianças com deficiências e criou a primeira instituição do Estado de São Paulo destinada a atender este tipo de clientela. Foi professor da Escola Normal de Campinas e também ministrou aulas em escolas primárias. Em 1917, a partir de sua experiência na escola primária masculina do Bairro do Frontão (hoje Cambuí, em Campinas), ele organizou a Escola Primária de Adaptação para atender aos alunos que apresentavam dificuldades escolares (PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997), sendo a primeira do Estado de São Paulo fundada com esse objetivo.

Norberto de Souza Pinto ainda contribuiu com publicações com essa temática. Em uma delas, pioneira na área, definiu o que chamou de anormais “*de escola*” e anormais “*de hospício*”, estabelecendo as diferenças entre eles (PINTO *apud* PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997, p. 130). Os de escola eram assim designados a partir das definições quanto à inteligência, tendo várias classificações, desde retardatários ou débeis até os mistos ou retardados instáveis (ver: PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997; COTRIN, 2010).

Na minha visita ao antigo IPT, hoje denominado Instituto Norberto de Souza Pinto, fui apresentada à instituição por meio da estagiária de Psicologia e pelo diretor do local. Logo na entrada o porteiro nos indicou a secretaria, e depois a estagiária me disse que aquele senhor era um dos ex-alunos que entrou na instituição no início desta, em 1960, e depois passou a trabalhar nesta. O Instituto tem 25 projetos em andamento, sendo divididos em três programas: o Programa Inclusão, que busca favorecer a inclusão escolar de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial; o Programa de Empregabilidade, que atende educandos maiores de 15 anos com objetivo de contribuir para inserção no mercado de trabalho; e o Programa Despertar, para os maiores de 15 anos que precisam de atendimento especializado, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicoterapia e atendimento médico. No folheto de divulgação, eles pedem doações e também convidam os interessados em fazer trabalhos voluntários, pois a instituição é subsidiada por doações. Ela fornece atendimento gratuito a crianças, adolescentes e adultos, tendo serviços educacionais, terapêuticos e profissionalizantes, com equipe multiprofissional.

Na minha visita, percorri a casa, que tem várias salas, cada uma destinada a uma atividade: sala de informática, sala de trabalhos artísticos e manuais, sala de professores, sala de atendimento especializado para grupos e individual (fonoaudiologia, fisioterapia e psicoterapia). Além disso, tem uma pequena quadra coberta e um pátio com uma frondosa árvore. A estagiária me explicou que os educandos participam das atividades em horário diferente do ensino regular, em contra turno. Também existem aqueles usuários que não estão mais no ensino regular e que frequentam o local para realizar atividades diversas, entre as oferecidas nos projetos citados. Perguntei sobre o processo de ingresso dos alunos e como estes eram identificados como beneficiários do Instituto, e ela me esclareceu que havia participado pouco dos processos de triagem por ter acabado de entrar na instituição, mas que as avaliações eram feitas por uma equipe multiprofissional, com psicólogos, fisioterapeutas e educadores.

Tive a curiosidade de ir até a biblioteca, que, segundo ela, pertenceu ao Prof. Norberto de Souza Pinto. O local tem várias referências em várias línguas e muitos abordam o tema da Psicologia Infantil, Psicologia para atendimento de deficientes; também encontrei algumas obras específicas sobre Educação, revistas científicas e recortes de jornais. Quase todos os materiais têm anotações do professor Norberto. Ao lado do parágrafo, ele escrevia suas considerações sobre aquele tema e anotava pontos importantes.

Desta visita guardei a impressão de ter sido muito bem recebida por todos e fiquei também pensando, assim como quando visitei a FHA, nas críticas feitas a estes pioneiros que se empenharam em criar escolas para atender a alunos deficientes. De um modo geral, penso que devemos, sim, ser críticos e exercitar nossa capacidade reflexiva no que tange às análises de nossas práticas e teorias, porém, devemos também considerar o contexto histórico de produção em que estas escolas foram construídas.

VI.1.3 Alguma coisa acontece no meu coração...

A cidade de São Paulo nasceu a partir da construção do colégio jesuíta erguido no Planalto do Piratininga, ao lado dos rios Tamanduateí e Anhangabaú. Conta-se que o padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta procuraram um lugar ideal para iniciar a construção, que deveria ser erguida num local de clima ameno e de fácil acesso às Vilas de São Vicente e Santo André, que ficavam próximas. E em 25 de janeiro, data da conversão de São Paulo Apóstolo, no ano de 1554, fundou-se o Colégio de São Paulo do

Piratininga, dando origem àquela que se tornaria uma das maiores cidades do mundo, alcançando uma população de 11.244.369 habitantes (IBGE, 2010).

São Paulo atualmente é um grande centro econômico, político, cultural e também educacional. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, mas além dessa instituição, que é considerada uma das maiores universidades do mundo, a cidade conta com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Instituto Presbiteriano Mackenzie, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), entre outras. Além disso, em termos de estabelecimentos cujo objetivo é o resgate da história e da memória, a capital paulista oferece, por exemplo, um leque com mais de 150 museus, além de locais divulgadores de cultura e arte, nos quais pode-se recolher informações em História (SÃO PAULO TURISMO, 2011).

Como dito antes, para realizar o doutorado me mudei para São Paulo, e nessa cidade, em paralelo à tese, busquei conhecer lugares referidos em textos, que tivessem elementos que pudessem colaborar para a reconstruir a história da Psicologia Educacional e Escolar e também quis conhecer aqueles locais que foram marcos para a história de construção desta cidade e da Educação. Assim, visitei: o Pateo do Colégio e Museu Anchieta, o Núcleo de Estudos em História da Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Fundação Aniela e Tadeus Ginsberg, o Centro de Memória do Instituto de Psicologia da USP, a Divisão de Documentação e Pesquisa da História da Psicanálise da Sociedade Brasileira de Psicanálise, o Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, o Centro de Memória da Educação Mário Covas, e o recém-inaugurado Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CEDOC.

Em cada um destes lugares obtive informações e encontrei referências que contribuíram para a composição do trabalho como um todo. Neste sentido, fugiria aos propósitos aqui delimitados expor cada um desses materiais, na medida em que estão expostos, especialmente nos capítulos V e VI. De todo modo, pensei que seria interessante aos futuros pesquisadores que porventura queiram estudar temáticas semelhantes a esta encontrarem aqui referências, principalmente sobre o tipo de informação que cada um destes estabelecimentos pode oferecer. Com esse propósito, fiz um sumário, como se vê em seguida.

O Pateo do Colégio e Museu Anchieta tem informações sobre os primeiros jesuítas e a fundação do colégio que deu origem à cidade de São Paulo. Possuem uma biblioteca com textos originais de Anchieta para consulta, bem como materiais sobre o ensino jesuítico em geral. Pude folhear o livro de poemas de Anchieta e verificar o quanto

a língua portuguesa daquela época era diferenciada e o quão rico seria fazer uma análise mais aprofundada destes textos. Isto poderia fornecer elementos interessantíssimos sobre a Educação daqueles tempos. As obras podem ser acessadas apenas no local, que fica no centro de São Paulo, e para algumas é necessário o agendamento prévio e o uso de instrumental específico para manuseio, para não danificar os materiais.

O Núcleo de Estudos em História da Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, coordenado pela professora Maria do Carmo Guedes em conjunto com a Fundação Aniela e Tadeus Ginsberg, abriga materiais como o Arquivo Martín-Baró, o Arquivo Silvia Lane e o Arquivo Aniela Ginsberg. Esses Arquivos possuem referências destes autores (algumas inéditas) que foram importantes protagonistas da Psicologia. O NEHPSI tem como propósito produzir referências sobre história da Psicologia envolvendo estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais da área e atualmente desenvolve estudos com variados temas em história da Psicologia. Entre os temas, atualmente destacam-se investigações sobre a Psicologia na cidade de São Paulo, a história da Psicologia em sua relação com os países latino-americanos, a reconstrução da história da Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a história da Psicologia Social em São Paulo e a regulamentação da profissão de psicólogo, entre outras. O NEHPSI realiza ainda eventos como debates, conferências e palestras sobre esses temas, e exposições itinerantes. O NEHPSI e a Fundação Aniela e Tadeus Ginsberg ficam próximos, no bairro de Perdizes.

O Centro de Memória do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) tem sede na Biblioteca do Instituto, na Cidade Universitária, e mantém um acervo com memoriais, relatórios de atividades do IPUSP, livros, revistas, fotografias, gravações, videodocumentários e documentos que contribuem para a reconstrução da história do local.

A Divisão de Documentação e Pesquisa da História da Psicanálise da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo fica na sede da SBPSP, no bairro Vila Olímpia, e tem informações sobre a criação da SBPSP, bem como material biográfico de seus membros, como fotos, entrevistas, documentos escritos de seus fundadores, etc. A Divisão mantém parte do acervo com acesso virtual e também realiza eventos como a recente exposição sobre o centenário de nascimento de Virgínia Leone Bicudo (ocorrida em dezembro de 2010), uma das fundadoras da SBPSP.

O Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP fica no prédio da FE-USP, na Cidade Universitária, e é composto de Arquivos Institucionais e Pessoais, Biblioteca e Museu. O Centro reúne grupos de pesquisadores em mais de 20 projetos de

estudo e pesquisa para preservação da história e memória da Faculdade de Educação e também oferecem orientação a escolas que queiram organizar seus próprios arquivos históricos. Os Arquivos Institucionais guardam documentos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE-SP), do Projeto Rondon e da Escola Saldanha Marinho (Arquivo João Penteado)⁶⁶. Os Arquivos Pessoais incluem: Eunice Accioly (normalista nos anos de 1924 a 1936), Luis Contier (professor primário e diretor de escola nos anos 1950, que realizou, pela primeira vez no Brasil, experiências com pressupostos da Escola Nova), Jay Arruda Piza (professora orientadora pedagógica no setor de Higiene Mental da Secretaria de Saúde, pioneira na criação de classes especiais), Laerte Ramos de Carvalho (professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP). A Biblioteca tem material sobre o histórico dos livros didáticos, bem como periódicos, livros e também obras raras. O Museu tem mobiliário escolar do século XIX, materiais escolares como canetas-tinteiro, mapas, fotografias, quadros negro, entre outros. Neste Centro achei interessante ainda o material do Acervo Fotográfico da Escola de Aplicação e documentos como as aulas e fichamentos preparatórios dos cursos oferecidos no CRPE-SP.

O Centro de Memória da Educação – Mário Covas é um órgão da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e tem como objetivo ser um centro de referências para as instituições educativas no estado. O CRE-MC fica no bairro de Campos Elíseos, na região central de São Paulo e, além de ser um arquivo rico de materiais, também oferece incentivo para que as escolas organizem seus próprios arquivos históricos. O Centro tem organização física e virtual, a exemplo dos anteriores. No espaço físico há uma Biblioteca, uma exposição permanente sobre história da Educação (Memorial da Educação), que também abriga exposições itinerantes, e um Sistema de Documentação.

Na visita ao Centro, fui informada que o Acervo da Escola Normal Caetano de Campos que é vinculado ao CRE-MC estava em outro prédio, passando por um período de reformulação, e por isto fechado para consulta. No CRE-MC tive acesso, por exemplo, à primeira publicação oficial do governo do estado no campo da Educação, que foi o periódico “A Eschola Pública”, datado de 1890. Lá também encontrei a Revista Educação (do Órgão da Directoria da Instrução Pública e Sociedade de Educação de São Paulo), com volumes datados dos anos 1930. Nesse periódico encontram-se textos de Lourenço Filho, Noemy da Silveira Rudolfer e Durval Marcondes, entre outros. Também observei a presença de referências traduzidas de Decroly, Claparède e material sobre testagem. Essa Revista, em específico, creio que mereceria uma análise cuidadosa, pois é uma importante fonte de informação sobre Psicologia e Educação da primeira metade do

⁶⁶ Esta escola foi uma escola modelo do bairro Belenzinho, de São Paulo.

século XX. O CRE-MC tem ainda, no seu ambiente virtual, textos sobre a história de algumas instituições educacionais, como as Escolas Normais do Estado de São Paulo.

Uma das últimas paragens que pude fazer nessa viagem pela historiografia foi no recém-inaugurado (em 2010) Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CEDOC-CRP-SP). O CEDOC tem como objetivo ser um espaço de referência das produções do Projeto História e Memória da Psicologia em São Paulo, assim como reunir o material produzido pelo CRP-SP. Na parte física (ainda em fase de organização) existem documentos, livros, artigos, jornais, cartazes, CDs, DVDs, revistas, além de fotos e todo o material produzido pelo CRP-SP. O CEDOC terá também um acervo virtual, e a parte física localiza-se na Rua Oscar Freire, em Pinheiros.

Não pude visitar, mas recolhi informações sobre: a Escola Normal de Pernambuco (em Olinda, PE); o Centro de Orientação Juvenil (COJ-RJ), a Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (RJ), o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP-RJ); o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP); a Escola Experimental de Amparo (SP); a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); a Escola Normal Caetano de Campos (SP); e outras. Essas informações foram úteis para compreensão da importância dessas instituições para a história da Psicologia, assim como da Psicologia Educacional e Escolar. Além disso, o que pude apreender pela pesquisa acerca desses estabelecimentos é referido na tese, especialmente no próximo capítulo.

Após esta viagem por todos esses lugares, gostaria de ressaltar a importância deste tipo de ação pelo pesquisador em História e em história da Psicologia. Entendo hoje, após ter vivido tais experiências, que faz toda diferença para o pesquisador poder ir pessoalmente investigar elementos do seu objeto de estudo em campo. As visitas não apenas proporcionam uma ampliação no rol de documentação, referências ou fontes, mas, sobretudo, no meu entender, possibilitam um novo olhar sobre a realidade investigada. Em cada vivência desta, pude aprender coisas novas, e foram muitas as marcas que cada um desses momentos deixou em mim. Acredito que ter realizado essas visitas, ainda que em caráter inicial e exploratório, pôde transformar não apenas os rumos da pesquisa, que a partir de então ficou mais rica e com maior número de informações e evidências, mas principalmente minha postura enquanto investigadora, contribuindo para constituir-me enquanto psicóloga, pesquisadora em história da Psicologia. Espero também que o leitor tenha podido, a partir dos relatos, aprender um pouco da riqueza que cada uma dessas experiências me proporcionou e que faça proveito, para futuras incursões em temas correlatos, das indicações que pude reunir com a descrição sucinta dos locais e principais informações que se pode obter nestes.

Este processo teve continuidade nas experiências de escuta dos depoentes, como exponho a seguir.

VI.2 Pessoas que encontrei, histórias que ouvi...

VI.2.1 Samuel Pfromm Netto

Pela Internet

Criar meu *web site*

Fazer minha *home page*

Com quantos *gigabytes*

Se faz uma jangada um barco que veleja

[...] que leve meu *e-mail* até Calcutá...

[...] eu quero entrar na rede para contatar

Os lares do Nepal, os bares do Gabão

Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular

Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar...

Gilberto Gil (1998)

Quando penso no Dr. Samuel Pfromm Netto logo me vem à mente a música “Pela internet”, de Gilberto Gil, que illustrei acima. Gilberto Gil foi o primeiro artista da música popular brasileira a lançar um hit pela internet, justamente esta canção. Isso mostra seu pioneirismo na compreensão de que os meios digitais seriam os maiores meios de divulgação. Pfromm Netto, ainda no início dos anos 1970, preconizava a importância de se investir em pesquisas sobre os meios tecnológicos e sua contribuição para a educação e a Psicologia Escolar. Desde que iniciou sua vida profissional, tem se dedicado, como ele mesmo diz, a três paixões: Psicologia, Educação e mídia (PFROMM NETTO In: ALENCAR, 2008).

Samuel Pfromm Netto nasceu em Piracicaba, interior de São Paulo, em 3 de março de 1932, em uma família com ascendentes maternos luso-brasileiros católicos e paternos alemães luteranos. Formou-se como professor na Escola Normal de Piracicaba e, em 1959, concluiu Pedagogia no Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. No Boletim da Academia Paulista de Psicologia, em 2007, ele relatou:

Nasci em Piracicaba, em 1932, um pouco antes da Revolução Constitucionalista, filho de pai protestante e mãe católica, vivendo em harmonia até mesmo quanto aos princípios religiosos. Estudei sempre em escola pública, desde o ensino primário (hoje Ensino Fundamental) até a universidade. Formei-me professor do ensino primário (atual Magistério) na Escola Normal Sud Mennucci de Piracicaba (1949), iniciando, a seguir, minhas atividades docentes no Colégio Piracicabano e as prossegui, durante vários anos, em importantes universidades brasileiras e estrangeiras. O meu interesse pela Psicologia surgiu na Escola Normal, especialmente pelo incentivo que me proporcionou o

extraordinário professor João Rodrigues de Arruda, meu Patrono na Academia Paulista de Psicologia (PFROMM NETTO In: PEREZ-RAMOS, 2007, p. 56-57).

Dr. Pfromm Netto fez o mestrado e o doutorado na USP, sob orientação do professor Arrigo Leonardo Angelini, e foi assistente da cátedra de “Psicologia Educacional” na FFCL, a partir dos anos 1960. Foi docente da USP por mais de 30 anos. No depoimento dado a esta tese, Pfromm Netto contou que foi convidado por dois professores de duas cátedras na FFCL para ocupar o cargo de assistente e acabou escolhendo a “Psicologia Educacional”:

[...] aí começa a entrar um pouquinho da minha história, sem falsa modéstia. O Arrigo dava as aulas teóricas, porque ele tinha assumido na USP o posto deixado por Noemy Rudolfer, e eu passei a trabalhar como assistente dele incumbindo-me da parte prática, dos experimentos de laboratório. Estava me formando na USP na Filosofia, quando ele me convidou em 1959. Formei-me em 1959... Acho que eu conto isso em algum lugar... E me vi diante de um dilema...

[...] Eu convivía e muito... de um lado, com a cadeira de “Psicologia Educacional” liderada pelo Arrigo Angelini, e de outro com a cadeira de “História e Filosofia da Educação”, liderada pelo Laerte Ramos de Carvalho.

[...] Eu recebi os dois convites de duas cadeiras, de “História e Filosofia da Educação” do Laerte Ramos de Carvalho, e da cátedra de “Psicologia Educacional” do Arrigo Leonardo Angelini, para fazer parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia da USP. E eu tinha que tomar uma decisão. Fui convidado, ao mesmo tempo, para trabalhar nas duas cadeiras. Mas a decisão foi ditada, prosaicamente, por uma questão de subsistência: eu tinha que manter a minha família. Já era casado, tinha filha e de modo que me vi perante esse dilema e a Psicologia falou mais alto... O Arrigo disse que podia me contratar naquele momento mesmo.

[...] Conclusão desta história toda, eu me mandei para a Psicologia. Foi assim que eu me decidi frente às duas opções, optei pela Psicologia.

[...] A esse tempo, nós nos mudamos da Rua Maria Antônia para a Cidade Universitária e para o prédio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que depois se converteu em prédio da Faculdade de Educação. A Psicologia foi abrigada no prédio do Centro Regional...

(PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ele relatou que, na cátedra de História e Filosofia da Educação, o professor Laerte Ramos⁶⁷ precisava que fosse liberado o processo de aposentadoria da professora Lourdes Gomes Machado para que ele pudesse contratar outro assistente, enquanto que, na cátedra liderada por Arrigo Leonardo Angelini, a professora Nilce Pinheiro Mejias tinha pedido demissão, e ele poderia ser contratado imediatamente. Então, optou pela cátedra de “Psicologia Educacional”, passando a ser assistente de Angelini.

⁶⁷ No Apêndice F está o Depoimento na íntegra de Dr. Samuel Pfromm Netto. Além disto, no após o depoimento encontram-se notas explicativas sobre os personagens citados pelo depoente.

Samuel Pfromm Netto foi, portanto, um dos primeiros professores assistentes da cátedra de “Psicologia Educacional”, que, junto com a cátedra de “Psicologia”, deu origem depois, nos anos 1970, ao IPUSP. Ele foi também um dos primeiros professores a organizar, na cátedra de Psicologia Educacional, cursos com conteúdos de Psicologia Aplicada à Educação, tendo ele próprio, junto com outros colegas, contribuído para a criação do primeiro mestrado na área, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar no IPUSP (ver também: SCHMIDT et. al., 2010).

A Psicologia Escolar era praticamente desconhecida no Brasil, quando a introduzi na USP, nos anos 60, e passei a ministrá-la, com a colaboração de Carlos Roberto Martins e Geraldina Porto Witter, meus colegas no Departamento de Psicologia Educacional. Nessa mesma época, juntamente com Cláudio Zaki Dib, do Instituto de Física da USP, e Nelson Rosamilha, criamos a Matética, Centro de Instrução Programada, dedicando-nos à produção de manuais sob a forma de instrução programada, assim como a ministrar cursos e orientar empresas e pessoas a esse respeito, com excelentes resultados. Durante vários anos promovemos um seminário de instrução programada e tecnologia da educação, nos encontros anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (PFROMM NETTO In: ALENCAR, 2008, p. 276).

O professor Samuel Pfromm Netto fez estudos de pós-doutorado nos EUA, na Inglaterra, na França, na Alemanha e no Japão. Chefiou missões culturais e educacionais ao Japão e à China, tendo proferido conferência em ambos. Pfromm Netto também contribuiu como conselheiro no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP). Ele se tornou uma referência em pesquisas relacionadas a Educação, novas tecnologias, Psicologia Educacional e Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e da Adolescência. É autor de mais 50 livros, centenas de artigos e publicações no Brasil e no exterior. Alguns dos livros que escreveu: “Telas que ensinam” (1977/2001), “Psicologia: introdução e guia de estudo” (1985/1990), “Psicologia da aprendizagem e do ensino” (1987), “Tecnologia da educação e comunicação de massa” (1976), “Comunicação de massa” (1971), “Psicologia da adolescência” (1968/1976). Esta última obra tem sete edições, e ele está preparando uma nova revisão de seu texto.

Ele atuou como professor na USP e na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e nessas duas instituições orientou vários trabalhos de mestrado e doutorado. Trabalhou muitos anos, na década de 1970, na Fundação Padre Anchieta, como Diretor de Ensino na TV Cultura. Contribuiu para o Programa Vila Sésamo (versão brasileira), que era dedicado ao público infantil com caráter educacional. Presidiu também a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVÊ), no MEC (no Rio de Janeiro), e coordenou em São Paulo o Programa de Educação a Distância do CIANE – Centro Interativo de Administração, Negócios, Educação e

Telemática. Por sua contribuição nesse setor e na Psicologia, foi reconhecido e recebeu vários prêmios. É ocupante da cadeira n. 05 da Academia Paulista de Psicologia.

Atualmente, é um dos sócios da empresa “Pfromm Netto e Associados”, instituição situada na cidade de São Paulo que tem como objetivo a execução de trabalhos de ensino, pesquisa, consultoria e assessoria em Psicologia. Pfromm Netto, além de ter várias publicações no campo da Psicologia, também escreve sobre temas como literatura e música e por ocasião de nossos contatos para a tese me presenteou com poemas ainda não publicados. Ele disse também que, atualmente, está terminando duas obras que iniciou em conjunto com a filha, uma delas sobre os mestres do barroco e outra sobre a literatura policial. Em Ribeirão Preto, Samuel Pfromm Netto foi homenageado por uma escola particular (com a qual não tem nenhum vínculo), que recebeu o nome “Liceu Samuel Pfromm Netto”. Ao final de seu relato à Academia Paulista de Psicologia, ele diz:

Por ocasião de uma das festas em que fui homenageado, uma jornalista me perguntou: "*Professor Pfromm, se o senhor nascesse novamente, como gostaria que fosse a sua segunda vida?*" Eu lhe respondi: "*Gostaria que fosse igual a esta que tenho vivido. Tive uma infância e uma adolescência felizes. Tenho as venturas de contar com uma família que eu adoro. Tenho amigos muito queridos. E quero continuar a trabalhar enquanto tiver forças para fazê-lo. Trabalhar sempre, encantado com a vida, com as pessoas, com o mundo. A vida é bela!*" (PFROMM NETTO In: PEREZ-RAMOS, 2007, p. 62, itálico do original).

Foi com entusiasmo parecido ao expresso nesta frase que o professor Samuel Pfromm Netto me recebeu em sua empresa, no dia 02 de junho de 2008, por volta das 14 horas. O depoimento durou 2 horas, 39 minutos e 54 segundos, mas conversamos antes e depois da gravação, sendo que saí de seu escritório por volta das 19 horas. Lembro-me de ter telefonado para o professor Pfromm Netto numa sexta-feira, e ele me recebeu na segunda-feira da semana seguinte, ou seja, atendeu-me prontamente.

Reiterando, a escolha dele como primeiro depoente se deu por vários fatores, entre os quais o fato de preencher os critérios de escolha dos depoentes e de ser uma referência importante para melhor compreensão da temática. Mas um dos motivos era também o texto que Samuel Pfromm Netto tinha escrito sobre as origens da Psicologia Escolar (PFROMM NETTO, 1996). O professor Pfromm Netto foi meu orientador de mestrado e temos uma afinidade por conta disto; porém, como eu havia terminado o mestrado em 2001 e só em 2008 voltei a vê-lo, me surpreendi com sua recepção calorosa e sua aquiescência e simpatia durante todo o depoimento. Ele foi muito generoso e não evitou nenhum assunto ou tema, tendo respondido claramente a tudo que lhe questionei. Inclusive me forneceu na ocasião dois textos inéditos (à época),

sendo um deles a referência de Alencar (2008), no qual fala de sua trajetória na Psicologia Educacional e Escolar.

Para quem não conhece o professor Samuel Pfromm Netto, ele fala um português impecável e tem sempre um sorriso no rosto. Parece antenado a tudo que acontece. Lembro de que quando foi meu professor na PUC-Campinas, ele chegava às oito da manhã com o jornal do dia lido e nos contava as últimas notícias; além de sempre nos mostrar, aos seus orientandos, as últimas publicações sobre nosso tema de interesse, obras do Brasil e em várias línguas. Pfromm Netto tinha o hábito de levar as obras que tinham relação ao tema de interesse do orientando e também cópias de artigos de revistas e periódicos, nos fornecendo sempre muitas referências com diversos enfoques, sempre muito atuais.

Durante todo o nosso encontro para o depoimento, ele parecia estar muito contente com a minha visita, e tudo transcorreu num clima muito agradável. Um aspecto que gostaria de relatar foi a atenção e o cuidado que o professor Pfromm Netto teve durante o depoimento, buscando se lembrar de nomes completos, datas, fatos e denotando, na sua exposição, uma invejável memória, inclusive recordando pormenores interessantíssimos. Após o envio do texto transcrito e editado, Pfromm Netto também se empenhou em corrigi-lo, apontando incorreções e retirando trechos incompletos, bem como enriquecendo o depoimento. Ao todo, ele revisou o texto mais de quatro vezes e também encaminhou-me cópias de materiais que eu poderia acrescentar à pesquisa.

Quanto ao depoimento em si, devo dizer que as informações que ele prestou foram riquíssimas e serviram de orientação inicial para investigação de todo este trabalho (Ver Apêndice F). Conforme explicado no Capítulo IV, para analisar este depoimento foram constituídos três momentos: a) Análise I , b) Análise II e c) Síntese Analítica. Exponho, a seguir, estes passos.

VI.2.1.1 Análise do depoimento de Samuel Pfromm Netto

Na **Análise I** do depoimento de Samuel Pfromm Netto identifiquei os seguintes temas recorrentes (ou indicadores):

	Personagens
	Relatos sobre a prática
	Preocupações/objetos de interesse do psicólogo escolar
	Modelos ou referenciais teóricos para prática do psicólogo no campo educacional
	Referência a publicações
	Referência a instituições
	Aspectos da formação profissional do psicólogo
	Opinião pessoal
	História pessoal

Quando se lê o depoimento de Pfromm Netto, nota-se logo de início que ele se referiu a muitos **Personagens**. Neste sentido, entendi que este conjunto de nomes se constituía em um dos temas recorrentes ou indicadores do relato. Busquei identificar todos os nomes citados por Pfromm Netto ao longo do depoimento, e, a partir desse trabalho, foram construídas notas explicativas biográficas (resumidas) de cada um deles (ver Apêndice F).

Posteriormente, fui investigar a relação de cada um desses nomes com o tema proposto. No total, foram mais de 40 personagens. Para citar apenas alguns exemplos, o depoente se referiu a: Lourenço Filho, Noemy da Silveira Rudolfer, Durval Marcondes, Norberto de Souza Pinto, Betti Katzenstein, Ada Rimboli, Ulisses Pernambucano, Anita Paes Barreto, Helena Antipoff, Isaías Alves, Erasmo Piloto, Miss Martha Watts, Miss Stradey, Nilton Campos, Antônio Gomes Penna, Eliezer Schneider, Dante Moreira Leite, Arrigo Leonardo Angelini, Laerte Ramos de Carvalho, Carlos Correia Mascaro, etc. Observei, como pode ser avaliado nas notas explicativas, que muitos estavam diretamente relacionados à Psicologia Educacional e Escolar, e outros, indiretamente relacionados. Aqueles que foram também referidos por outros depoentes e pela literatura que usei como fonte foram integrados no rol de personagens que contribuíram para compor esta história, melhor descrita no último capítulo da tese.

Outro tema recorrente na narrativa de Samuel Pfromm Netto foi o que denominei de **Relatos sobre a Prática**. Identifiquei vários momentos do depoimento em que Pfromm Netto relatou como os psicólogos atuavam no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Para cada período, ele se referia a um tipo de prática e verifiquei, por exemplo, que, na sua opinião, nos anos 1930 priorizavam-se os atendimentos psicológicos aos escolares (para dificuldades de aprendizagem, ou problemas de personalidade, ou ensino especial), tendo Durval Marcondes como uma das referências; nos anos 1940, havia

práticas de pesquisa experimental quantitativas em escolas, com Noemy e Arrigo Leonardo Angelini; em 1950 e 1960 a ênfase foram os trabalho de Mira y Lopez em orientação profissional; e assim por diante.

Assim como é possível ver que ao longo do tempo mudou a prática dos psicólogos que atuam na interface Psicologia e Educação, também foi possível, por meio da análise do testemunho, observar que igualmente mudaram as **Preocupações/objetos de interesse do psicólogo escolar**. Com isso, é possível apreender pela narrativa de Pfromm Netto um elenco de temas de interesse e também público-alvo que a Psicologia Educacional e Escolar tomou como objeto de investigação e de intervenção, tais como:

- 1) crianças com dificuldades: de aprendizagem, de personalidade e educação especial;
- 2) psicologia da leitura e escrita;
- 3) ensino da criança surda;
- 4) medida da inteligência;
- 5) seleção e orientação profissional;
- 6) o ensino de novas tecnologias como a informática;
- 7) neurociências.

Em vários momentos de sua fala, o depoente evocou também o que denominei de **Modelos ou referenciais teóricos para a prática do psicólogo no campo educacional**. Esse tema também se repete no tópico **Referência a publicações**. Segundo a visão do entrevistado, diversos enfoques teóricos e metodológicos contribuíram para a construção da história da Psicologia Educacional e Escolar, entre eles os referenciais: estadunidense, inglês, francês e também clínico, psicométrico, empirista, etc. Em certo trecho, ele afirmou ainda que no início as influências eram mais francesas e europeias, e depois vieram as estadunidenses: a Psicometria, os estudos de Claparède inicialmente, e posteriormente a influência do Behaviorismo e Cognitivismo.

Para explicitar cada um desses referenciais, ele lançou mão de dizer os principais teóricos e as principais publicações que influenciaram alguns períodos. Foram mais de 30 referências citadas pelo depoente, entre as quais cito: Thorndike (EUA), William James (EUA), Titchener (EUA), Watson (EUA), Binet (FRA), Stoddard (EUA), Decroly (FRA), Claparède (FRA), Gesell (EUA), Charlotte Bühler (EUA), Langevin-Wallon (FRA), Fred Keller (EUA), Romizovski (EUA), Piaget (Suíça), Vigotski (Rússia). Também falou das obras: Testes ABC, de Lourenço Filho (1947), Testes Army Alpha (EUA), Bühler (1961), Rudolfer (1938/1965), etc. No que tange à literatura no Brasil, falou da referência

de Arthur Ramos, Ulisses Pernambucano, Anita Cabral, Helena Antipoff, Mira y Lopez, Noemy Rudolfer, Arrigo Angelini e outros.

Samuel Pfromm Netto ainda se preocupou em discorrer sobre a influência de instituições na construção da Psicologia Educacional e Escolar, o que contribuiu para o tema recorrente (indicador) que designei de: **Referência a Instituições**. Entre as principais instituições, ele citou: Secretaria Estadual de Educação (SP), CRPE (SP), UNESCO, IPUSP (SP), CRP-SP, CFP, Instituto de Pedagogia Terapêutica (Campinas), ABRAPEE, Sindicato dos Psicólogos (SP), Escola Normal Caetano de Campos (SP), ISOP (Rio de Janeiro), e também se referenciou ao trabalho realizado nas instituições de Pernambuco (por Ulisses Pernambucano), Erasmo Piloto, no Paraná, Helena Antipoff, em Minas, e outras.

Em alguns momentos, explicitou **Aspectos da formação profissional do psicólogo** que julga importantes para atuação na área de Psicologia Educacional e Escolar. Ele disse que nos primórdios havia uma maior preocupação com pesquisas empíricas que fundamentassem as proposições teóricas e práticas, algo que deveria ser retomado. Apontou a necessidade de se estudar assuntos como: leitura e escrita, Psicologia do Desenvolvimento, neurociências, etc. Também ressaltou que há muitas facetas do trabalho do psicólogo escolar, e por isso ele deve ter uma formação generalista.

Um conjunto de temas identificados no depoimento eu diria que é do campo mais pessoal. É óbvio que todo o depoimento trata-se da opinião de Samuel Pfromm Netto sobre o tema, porém, em alguns momentos o tom descritivo de sua fala deu lugar a comentários mais pessoais sobre o que pensa sobre determinados acontecimentos, qual julgamento tem a respeito destes; a isso chamei de **Opinião pessoal**. Para facilitar, descrevo parte dessas opiniões em tópicos.

- A Psicologia Escolar estadunidense se confunde com a Psicologia Clínica no início e depois há uma separação, sendo que a Psicologia Escolar fica mais vasta, mais abrangente que a Clínica.
- Não havia tanta distância, como ocorre hoje, quanto às influências dos EUA e da França nos trabalhos de Psicologia no Brasil nos primórdios.
- O ensino normalista deu a base/alicerce para as teorizações e práticas posteriores, por ter uma preocupação com a produção do conhecimento científico.
- Todo trabalho em Psicologia deve ser estruturado em: a) base sólida de pesquisa e b) com aplicação.
- Criticou o fechamento dos CRPEs.

- Disse que o desenvolvimento da Psicologia ligada à Educação teve especial destaque e foi mais expressivo em São Paulo devido à continuidade que teve dos primeiros trabalhos pioneiros e depois da formação de psicólogos interessados no tema.
- Defendeu a presença de pelo menos “um” psicólogo na escola ou “um” que visite mais de uma escola. Enfatiza a necessidade e a importância da presença do psicólogo na educação pública.

Destaco ainda, no depoimento de Pfromm Netto, alguns momentos em que ele se referiu à sua **História pessoal**. Este não foi um tema recorrente no relato, pois a narrativa enfatizou a história da área de Psicologia Educacional e Escolar. Entretanto, julguei por bem indicar como um dos temas significativos de sua fala por verificar como a história pessoal do depoente se mistura em certos momentos à história da área. Em minha opinião, os trechos da história pessoal indicaram que a escolha do depoente para contribuir para com a temática foi acertada. Isto pode ser ilustrado por pelo menos dois trechos, num dos quais ele falou da introdução do conteúdo de Psicologia Aplicada à Educação na FFCL da USP, pela qual foi responsável, junto com outros assistentes, introduzindo a Psicologia Escolar. Outro momento de sua vida pessoal que também é da história da Psicologia Educacional e Escolar refere-se à fase em que, junto com Angelini, Samuel Pfromm Netto escreveu um artigo para o jornal “O Estado de São Paulo” falando da importância da criação de um Instituto de Psicologia no interior da USP, em fins dos anos 1960. Esse artigo, bem como as articulações políticas feitas no interior da FFCL, puderam contribuir para a criação do IPUSP e da pós-graduação em Psicologia Escolar (ver Anexo 2 da tese). Essa informação também foi assegurada no depoimento do Arrigo Leonardo Angelini.

Ecléa Bosi (1973/1994; 2003) fala da importância do resgate da memória e diz que a lembrança de fatos causa uma revivescência ou reelaboração do vivido quando ouvimos depoentes. Pude identificar no relato dos depoentes trechos em que estes falam direta ou indiretamente da importância de se relatar, de lembrar, de registrar fatos, datas, nomes. No caso da narrativa de Pfromm Netto, embora não tenham sido recorrentes a ponto de se tornar um indicador, acho importante destacar estes fragmentos do discurso dele que poderiam ser chamados de **Expressões sobre o processo de testemunhar**. Nesses excertos foi possível ver como a história oral é entendida como importante para ele (e com outros depoentes isso voltou a ocorrer). É como se, a partir desta, se pudesse guardar lembranças que podem se perder num canto da memória, além de ser uma forma de preservação de uma história, importante de ser

lembrada. Exemplo disso foi quando, em algumas partes, Pfromm Netto disse: “[...] acho que eu conto isso em algum lugar” ou ainda “[...] agora, com você aqui, eu começo a pensar...”. Outra expressão de tal necessidade ocorreu quando ele se referiu a personagens que foram esquecidos, em sua opinião, injustiçados, e que mereceriam maior atenção por parte dos pesquisadores. Ele falou, por exemplo: “[...] Uma outra figura, injustamente esquecida no Brasil, por razões que a razão desconhece, foi Decroly”; “[Norberto de Souza Pinto...] Ele foi injustamente esquecido, abandonado... Ele foi injustamente esquecido, abandonado...”.

No testemunho, ele se ressentiu de que personalidades importantes para conhecermos nossa história como Norberto de Souza Pinto, Laerte Ramos de Carvalho, Decroly, Bühler e outros foram relegados ao esquecimento. Reiterou também que muitas pessoas foram esquecidas ou suas produções foram interpretadas erroneamente por visões presentistas ou pouco exploradas. Na história oral não se busca a veracidade de fatos, mas acredito que uma das formas de dar qualidade a um estudo que tenha tal interesse seja possibilitar justamente dar visibilidade a histórias que poderiam ficar escondidas no baú das memórias. E por isto julgo importante destacar esses momentos em que o depoente fornece elementos pouco referidos em outras fontes.

A **Análise II** consistiu na leitura e organização das partes identificadas na etapa anterior e contribuiu para constituir a narrativa e o quadro sintético apresentado a seguir.

No depoimento, Samuel Pfromm Netto fez um relato da história da Psicologia Educacional e Escolar, principiando nos anos 1930 e indo até os anos 1990. Sua narrativa seguiu um curso linear no tempo, porém, em alguns momentos eu pedia para explicar mais detalhadamente um tema ou outro, o que levou a ires e vires, saindo do curso sequencial. É interessante notar seu entusiasmo ao relembrar autores, nomes e datas, sendo que o relato tem como característica o tipo narrativo explicativo e também analítico, com comentários de sua parte sobre estes momentos.

Todo o depoimento foi recheado de citações bibliográficas, em sua maioria de cunho estadunidense e francês. Ele referiu-se a autores de diferentes períodos históricos, mas, sobretudo, relacionados ao estudo da criança, da escola e das questões da Psicologia Educacional e Escolar. Semelhantemente ao que apresenta no texto de 1996, Pfromm Netto mostra a Psicologia Educacional e Escolar se desenvolvendo inicialmente nos cursos normais e depois na USP. No depoimento, entretanto, ele exemplificou cada período com seus principais personagens, datas, instituições importantes, práticas e estudos da época. Além disso, enfocou o processo de criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) nos anos 1990, e ainda abordou temas

como: o papel do psicólogo, a formação profissional e a importância da Psicologia Educacional e Escolar.

Em algumas partes do depoimento, referiu-se ao contexto histórico do país, como quando relata os tempos da ditadura militar. Também testemunhou sobre episódios de sua própria história de vida e teceu opiniões sobre determinados assuntos, como a defesa da pesquisa empírica e da importância dos estudos em neurociências, aspectos que julga importantes para a formação do psicólogo, entre outros temas.

Uma informação interessante do depoimento foi a referência ao fato de que nos primórdios desta área no Brasil, não se usava a terminologia “Psicologia Escolar”. Ele disse que nos tempos remotos se falava apenas em “Psicologia Educacional”, e que a nomenclatura “Psicologia Escolar” está relacionada à criação do IPUSP. Verifiquei depois que, em grande parte, o uso do termo “Escolar” estava relacionado às traduções da língua inglesa e também ao fato do IPUSP ter adotado a nomenclatura em seus cursos.

Pelos autores citados, nomes lembrados e até referenciais teóricos explicitados, Samuel Pfromm Netto apresenta sua predileção por algumas linhas de pensamento na Psicologia. Ele criticou alguns referenciais teóricos e afirmou ser um interessado nos estudos da Psicologia da Aprendizagem e do que ele denomina de Neo-Cognitivismo:

A minha filiação era muito mais na linha da Psicologia da Aprendizagem... da teoria estímulo-resposta, mas marcada por isto tudo que depois passou a ser a direção meio cognitiva, não é? Explorando muito os processos mentais de natureza cognitiva. Eu me filiei desde muito cedo a essa concepção, que se valia do S-R, como linguagem, como forma de trabalhar o problema, mas equidistante dos behaviorismos ortodoxos em um extremo, e de outro, da tradição gestaltista, que a Carolina, como eu disse a você, foi uma das pioneiras aqui na USP, seguindo aliás, a linha da sua primeira mentora, Annita Cabral, uma das pioneiras da Psicologia paulista, desde os anos trinta [1930]. (PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

Neste trecho fica exposta a escolha teórico-metodológica do depoente no âmbito da Psicologia Educacional e Escolar pelas influências Behaviorista e Neo-cognitivista, assunto que ele retomou no depoimento depois. E isso reflete como a área é multifacetada, pois encontramos, em outros depoentes, posições diversas. Foi interessante notar que ele afirma a influência do modelo S-R em seu modo de compreensão do tratamento das questões psicológicas, porém, ao mesmo tempo, critica o Behaviorismo ortodoxo. Fala da influência de Piaget e refere-se a estudos atuais em Neurociências e Neo-cognitivismo como de suma importância para o psicólogo. Em outras palavras, é notório em sua narrativa que ele considera os autores clássicos, mas enfatiza a necessidade de avançarmos em conhecer as novas produções. Ele disse

expressamente que os autores clássicos merecem o nosso respeito, porém conclama para a necessidade de compreender o que está sendo produzido atualmente. Em vários momentos de sua fala ele diz dessa necessidade.

Um outro aspecto para o qual gostaria de chamar atenção no seu relato é a defesa de uma posição teórica e prática no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Ele preocupa-se em reafirmar que, nos primórdios (quando era assistente de Angelini e também um pouco depois), ele e os outros pesquisadores realizavam muitos trabalhos práticos. Nesse momento do depoimento, eu o questionei:

Deborah – Mas prática de laboratório, não é professor?

Samuel – Não, não. *Practicum*, no sentido de laboratório, e no sentido de relacionamento com rede escolar, com envolvimento de professores, etc. Isso ficou, sedimentou...

(PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese)

Ele, então, esclareceu o que denominavam “práticas de laboratório”. Estas práticas tinham objetivo de estudar empiricamente os constructos teóricos, sobretudo aqueles relacionados à aprendizagem humana. Eram investigações que eles faziam buscando, a partir de dados empíricos, compreender temas como aprendizagem da leitura e da escrita, rendimento escolar, métodos e técnicas de ensino, entre outros. Esses estudos tinham, em sua maioria, o referencial estatístico como embasamento metodológico. O depoente falou ainda da importância de se investir em estudos dessa natureza e também articulados às neurociências e modelos Neo-cognitivistas.

A partir dessa descrição de Pfromm Netto sobre as práticas nos laboratórios, busquei novas informações a respeito, inclusive em visitas que fiz, como por exemplo ao Centro de Memória da Educação Mário Covas (SP) e à Fundação Helena Antipoff (MG). Pude verificar que, naqueles primeiros tempos, havia um interesse de estudar, por meio dos laboratórios, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. Então, a aplicação dessas teorizações eram experimentadas em algumas escolas. Estas eram as chamadas escolas “experimentais” ou “de aplicação”. Em outras palavras, o “*practicum*” a que ele se referiu diz respeito à tentativa desses pesquisadores de levar para o campo da sala de aula as teorias sobre aprendizagem, memorização, atenção, entre outros temas. Conforme verificamos antes sobre essa história, nesse primeiro momento, a intenção era detectar “problemas de aprendizagem na criança que não aprende”, ou ainda contribuir para a “formação de classes homogêneas”. Essas primeiras práticas tinham um interesse “normatizador”, mas também se constituíram em ações para unir teoria e prática. Os chamados estudos experimentais, tão em voga à época, tinham essa característica.

Em síntese, sua concepção de “prática de laboratório” pode ser identificada como realização de estudos em campo, ou empíricos, para verificação da aplicabilidade

das teorias estudadas. É comum, em trechos do depoimento, ele citar trabalhos que tinham essas características como os de Charlotte Malachowski Bühler (1893–1974), Mira y Lopez e outros autores. Nessas referências, os autores defendem a relação da teoria psicológica com a prática. Os estudos trazem ilustrações de atividades realizadas especialmente com as crianças “que não aprendiam”, nos quais os autores tentavam estratégias para que estas superassem as “dificuldades de aprendizagem”. O trabalho prático, em geral, iniciava com a aplicação de um teste de inteligência para verificação da idade mental ou, no caso de Bühler, o uso de desenhos e leitura analítica, e, em seguida, a elaboração de métodos de enfrentamento destes “problemas de aprendizagem”.

Pfromm Netto afirmou que as experiências nas Escolas Normais e essas práticas iniciais formaram alicerces sólidos do que se constituiu o campo de estudo e conhecimento da Psicologia Educacional e Escolar:

[...] o chamado primeiro momento ou período do ensino normalista, muito fecundo, porque afinal, fez com que os nossos educadores caboclos daqui descobrissem que existe base científica para você fazer as coisas. Tanto que muito disso ainda perdura, mas grande parte disso tudo deu os alicerces. Eu costumo dizer, em tom de brincadeira, que os alicerces na Psicologia se assemelham e muito com os alicerces de uma construção. Nenhuma catedral se levanta sem alicerces sólidos. Só que o pessoal se esquece, ao ver a catedral muito bonita depois... que o embasamento, que as raízes, que as bases foram muito sérias, pesadas e competentes para que se construísse depois (PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

Fica evidente que o depoente entende que Psicologia Educacional e Escolar se erigiu a partir do ensino normalista e se constituindo como base “científica” (nos moldes experimentais) para o campo educacional.

Um outro destaque que faço desse depoimento é sobre o papel do psicólogo escolar. Para Pfromm Netto, a Psicologia Educacional e Escolar deve se preocupar com “a criança, o adolescente, o adulto que não aprende”, que, segundo sua visão, é “a pedra de toque da Psicologia Escolar”. E também afirmou que os processos de *aprendizagem e ensino* são a grande vocação da Psicologia Escolar. Além disso, reiterou a importância de trabalhar o professor, a comunidade escolar e a multicausalidade fatorial dos problemas. Sua defesa durante o depoimento é coadunada com sua escolha teórica pelo enfoque cognitivista.

O depoente enfatizou a necessidade de um olhar para a criança e para o processo de ensino aprendizagem e, inclusive, fala da necessidade de se investigar e aplicar os conhecimentos teóricos do “*instructional design*”. Esta linha de pensamento prega que é importante identificar quais são as melhores formas de se alcançar um bom desenvolvimento e aprendizagem, usando novos recursos e fazendo uso de ferramentas

tecnológicas (como a mídia e a informática). O depoente, de um modo geral, denotou sua filiação neste sentido, e também se identifica na sua narrativa o quanto defende a interdisciplinaridade e a multiplicidade de conhecimentos para contribuir com o psicólogo escolar e sua prática.

Um destaque que gostaria de fazer ainda é quanto ao tema, abordado por Samuel Pfromm Netto, do desenvolvimento da Psicologia Educacional e Escolar e das brigas teóricas que levaram esta a “*perder o bonde da história*”. Segundo sua visão, a Psicologia Escolar deve se preocupar em entender os novos rumos do mundo, a questão da globalização, da informática e contribuir para que as novas tecnologias possam chegar às crianças e adolescentes. Ele disse que a ênfase nas brigas ideológicas tiraram o foco importante da área, que deveria se ocupar de entender os processos de ensino e aprendizagem. Para ele “*a Psicologia Escolar aqui foi se engalfinhando nesses surtos mais ou menos suicidas, de ênfase em brigas ideológicas... esquecida de que o mundo mudou!*”. Pfromm Netto afirma isso no contexto em que reflete sobre quais devem ser as preocupações do psicólogo escolar, reiterando que se deve ir além das brigas teóricas para de fato contribuir para o que ele julga como mais importante: o avanço da prática junto às crianças, adolescentes e adultos no contexto educativo.

Pfromm Netto destacou a importância do psicólogo saber as teorias de aprendizagem e desenvolvimento e critica alguns teóricos que minimizam a importância do ensino no processo de aprendizagem. Disse que aprender uma segunda língua, como por exemplo o japonês, ou aprender a tocar um instrumento (educação musical) é um processo complexo, que exige tecnologias de ensino e aprendizagem. E o psicólogo escolar deveria compreender estas para executar bem o seu trabalho, e isto foi se perdendo no estudo e formação dos psicólogos escolares: “*Eu tenho a impressão de que nós estamos perdendo de vista essa questão na Psicologia Escolar, às voltas com problemas e pseudo problemas*” (PFROMM NETTO – 2008, DEPOIMENTO para esta tese).

Quanto à **Síntese analítica do depoimento** de Samuel Pfromm Netto, tecerei minhas impressões e considerações sobre o mesmo. A primeira coisa que gostaria de ressaltar nesta síntese são os núcleos de significação que compus a partir do depoimento e que se referem a: 1) as mudanças no papel do psicólogo educacional/escolar; 2) os personagens, as instituições que contribuiram para o desenvolvimento da Psicologia Educacional e Escolar; 3) os múltiplos referenciais; e 4) a defesa do psicólogo no contexto educativo.

A primeira coisa que se observa no depoimento são as **mudanças no papel do psicólogo** que atua na interface Psicologia e Educação. Verifica-se como a Psicologia

Educacional e Escolar se assenta inicialmente nas práticas experimentais de laboratórios, inicialmente nas Escolas Normais, depois nas universidades, e isso aos poucos foi se alterando. O papel do psicólogo no campo teórico e prático inicialmente é aquele relacionado ao atendimento de crianças que apresentem algum tipo de problema, nos dizeres de Pfromm Netto, quer fossem *de aprendizagem, de personalidade* ou para *educação especial*. Com a criação da profissão de psicólogos no Brasil (1962) e dos cursos de graduação em Psicologia, a preocupação passa ser a formação, e a prática passa a ser a produção de referências para o exercício profissional. Isso culmina, nos anos 1990, na necessidade de uma maior organização desta área e consequente criação da ABRAPEE.

Aqui, ressalto ainda que o depoente nos esclarece a expressão “prática de laboratório”, que em muitos textos críticos atuais diz que se referia a práticas descontextualizadas do que ocorria nas escolas, e o testemunho de Pfromm Netto reitera que se tratavam de trabalhos que buscavam aliar teoria e prática a partir de contato com rede escolar. Seria oportuno realizar mais estudos sobre estas aplicações, pois sempre que os autores se referem a essa fase falam-se de testagens e formação de classes homogêneas, entretanto, julgo que precisaríamos buscar registros mais pormenorizados de tais práticas para melhor defini-las.

Quanto aos **personagens e instituições**, nota-se, a partir do depoimento, que muitos foram aqueles que contribuíram para construir a Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, tendo destaque as figuras de Lourenço Filho, Noemy da Silveira Rudolfer, Ulisses Pernambucano, Isaías Alves, Helena Antipoff e tantos outros. As instituições que puderam ser o palco inicial deste campo foram, especialmente, a Escola Normal Caetano de Campos, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e suas similares em outros estados e cidades. Aqui vale uma consideração de que o depoente se referiu principalmente a instituições paulistas, mas também diz das contribuições de pioneiros em outros estados, como Pernambuco, Bahia, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, etc. Também é interessante ressaltar, quanto a este tema, que me chamou a atenção o fato de que grande parte dos profissionais que atuavam com Psicologia no momento, de um modo geral, sempre tinham algum tipo de atuação na interface com a Educação. É difícil dizer, por exemplo, que Lourenço Filho atuou apenas com Educação, embora tenha se destacado como educador, o mesmo se pode dizer de Antipoff, Ulisses Pernambucano, Mira y Lopez e outros. A meu ver, esses pioneiros tinham uma prática não segmentada como vimos hoje, e transitavam entre as possíveis áreas da Psicologia, atuando com Psicologia Aplicada, sobretudo aos problemas e

demandas vindas da educação, como é reiterado pelos textos de Antunes anteriormente descritos (2007; 2001; 1991).

Por outro lado, nota-se que a partir da criação da profissão há uma maior separação entre as áreas e seus principais protagonistas, o que também contribuiu para a separação entre teoria e prática no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Como dito pelo depoente, e verificado na história, a profissão veio depois, e as práticas iniciais eram, em sua maioria, vinculadas à produção de conhecimento teórico. Essa cisão nos primórdios parece ter criado um distanciamento neste âmbito.

No testemunho, chamou-me a atenção para os **múltiplos referenciais** sob os quais a Psicologia Educacional e Escolar se configurou. Ele apontou muitas linhas de pensamento, como as influências francesas, estadunidenses, de cunho psicometrista, behaviorista, e também aquelas da tradição do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ou ainda as Neurociências, o *instructional design*, etc. Este quadro de citações forma um mosaico de referências que denotam o quanto a Psicologia Educacional e Escolar se constituiu e se compõe de múltiplos olhares. Julgo que isto de algum modo é, ao mesmo tempo, a riqueza e também a perda deste campo de conhecimento, pois convivem lado a lado diferentes posições teórico-metodológicas e também ideológicas. Esta conjuntura contribuiu, no meu entendimento, para uma problemas na definição de rumos e percursos, assim como definição de objetos de interesse de investigação e intervenção. Por outro lado, denota o quanto pode e deve ser multifacetado o olhar daqueles que pretendem atuar neste campo.

Ainda é controverso dentro da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil se o psicólogo deve ou não ocupar um lugar como funcionário integral na escola. Que ele pode contribuir para a educação, isso é ponto pacífico, entretanto, os teóricos divergem quanto à presença ou não deste profissional no interior da escola, no seu quadro funcional. Quando questionado sobre o tema, Pfromm Netto falou que acredita que deveríamos ter pelo menos um psicólogo na escola, e refere-se inclusive à proposta de reforma do governo francês a partir do projeto Longevin-Wallon. Ele relatou ainda a tentativa da ABRAPEE de inserção de tal profissional na educação pública brasileira, e a frustração pelo fato do projeto de lei que tinha esse objetivo ter sido vetado. Pelo discurso do depoente, nota-se uma **defesa do psicólogo no contexto educativo**, sendo que o mesmo inclusive identifica que este poderia contribuir para: educação das crianças e adolescentes, resolução de problemas no contexto escolar e introdução de novas tecnologias para melhoria do ensino e aprendizagem.

Penso que, atualmente, os teóricos identificados com o que costumou-se chamar “Psicologia Escolar crítica” têm apontado avanços neste sentido, demonstrando

que não é o *locus* de trabalho que importa, mas como este profissional pode atuar de forma a atingir não apenas o aluno, mas compreender o processo de escolarização, as políticas públicas educacionais e outros. É importante destacar entretanto, que, como disse o depoente, muitas vezes por divergências teóricas ou ideológicas, a área apresenta-se dividida no que tange a esta questão da presença do psicólogo no interior da escola. Isto, no meu entendimento, enfraquece a luta por uma inserção de fato nos contextos educacionais. Para mim, fica patente que as nossas divergências deveriam ser encaradas como nuances deste vasto campo de pesquisa, formação e atuação profissional.

V.I.2.2 Geraldina Porto Witter

O Caderno

Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-a-bá
em todos os desenhos coloridos vou estar
a casa, a montanha, duas nuvens no céu e um sol a sorrir no papel...
Sou eu que vou ser seu colega
seus problemas ajudar a resolver
sofrer também nas provas bimestrais junto a você
[...]Sou eu que vou ser seu amigo vou lhe dar abrigo
se você quiser
[...] A vida se abrirá num feroz carrossel
e você vai rasgar meu papel
O que está escrito em mim
comigo ficará guardado
se lhe dá prazer
a vida segue sempre em frente
o que se há de fazer?
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer

Toquinho e Mutinho (1983)

A professora Dra. Geraldina Porto Witter, em 2004, publicou o livro “Educação e Psicologia: 50 anos de profissão” (WITTER, 2004a). Nesta obra, ela descreveu toda sua trajetória pessoal, desde a infância até a contemporaneidade. Geraldina Porto Witter nasceu em 31 de janeiro de 1934, na cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo. No livro supracitado, e também no texto organizado por Eunice Alencar (2008) e em outra referência da própria Geraldina Porto Witter (2003), ficamos sabendo que desde criança ela tinha interesse pela leitura:

Tive a sorte de nascer em uma família unida por forte laços afetivos, bem estruturada e com alto índice de leiturabilidade. Meu pai só saía de casa após ler o "Estadão" e, no trabalho, arranjava tempo para ler a "Folha de São Paulo", que trazia para casa na hora do almoço, a "Gazeta Esportiva", etc. Uma das últimas lembranças que guardo nítida é dele sentado na cama lendo um livrinho sobre religiosidade. Mas a maior devoradora de textos era, sem dúvida, minha mãe. Lia romances, livros de estudos, revistas, jornais, adorava a leitura e queria que todos sentissem o mesmo prazer dela.

Eu ficava muito nas casas de meus avós. As avós sistematicamente cobravam a leitura como forma de aprender e ir além do texto. Assim, mesmo uma história como “O Patinho Feio” podia render uma longa conversa sobre o que era beleza, que importância isto tinha, se a história de alguma pessoa podia ser semelhante, a dificuldade de aceitação social do diferente, a importância de não ter como critério a aparência física, etc.

Muitos de meus tios, tias e primos também eram grandes estimuladores da leitura. Até uma empregada doméstica me ajudou, trabalhou muito tempo na casa de uma de minhas tias e também me apoiou por volta dos meus 3-4 anos, quando com paciência me dizia o nome das letras ou lia as palavras das histórias em quadrinho e outros textos que eu queria ler e não apenas que outros lessem para mim. Amolava ela e os meus primos Olinda e Romeu e o tio Afonso, que também era menino. Em poucos dias, já conseguia ler por mim mesma. Ainda lembro de Romeu me dizer “leia por si, seja independente o mais que puder”. A última vez que conversamos longamente, antes dele ir para o hospital, onde morreu pouco depois, ainda menino, pediu-me que não esquecesse várias coisas, muitas que sonhamos juntos e já dizia que não seria possível realizar. Chorei, ele me consolou dizendo que o mais importante era eu continuar com a “cabeça livre” e que a leitura e o estudo poderiam me ajudar (WITTER In: ALENCAR, 2008, p. 266-267).

Este trecho de sua história, assim como um rápido olhar para sua produção científica me fazem pensar na música de Toquinho e Mutinho. Acredito que a Dra. Geraldina Witter é uma grande incentivadora da importância de se investir em leitura, da escrita e reitera, faz questão de defender em seus textos que não esqueçamos num canto qualquer uma temática tão cara à Psicologia Educacional e Escolar.

Witter se formou na Escola Normal em 1953 e iniciou sua carreira como professora primária numa escola em Mogi das Cruzes (São Paulo). Foi aluna da FFCL da USP e teve como professores: Arrigo Leonardo Angelini, Samuel Pfromm Netto e outros vinculados à cátedra de Psicologia Educacional. Ela contou que se recorda da primeira aula que teve na USP, com a professora Dra. Carolina Bori, e lembra dos primeiros textos sobre Psicologia da Gestalt que esta professora ministrava como conteúdo. Ao terminar a graduação, fez o curso de especialização em “Psicologia Educacional”, coordenado por Angelini, e fez o mestrado e o doutorado sob sua orientação. No depoimento, ela falou de Arrigo Leonardo Angelini:

[...] ele foi meu orientador também na tese de doutorado ...

[...] ele sempre aceitou que a gente tivesse opiniões diferentes. Ele sempre aceitou que a gente pudesse trabalhar dentro de um ou outro enfoque. O meu doutorado era comportamental, e ele foi meu orientador, e só me apoiou, nunca disse: “*ah não, você poderia ver isso de outro jeito*”... Não... Ele tinha essa capacidade, ele tem essa capacidade. E eu aprendi muito com ele no sentido de que a gente tem que ver o que tem, e o que é que dá (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

A professora Carolina Bori lhe convidou para ser professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, onde passou a ministrar aulas. No início dos

anos 1970, foi convidada por Angelini para ministrar aulas no IPUSP, na graduação em Psicologia e também na pós-graduação em Psicologia Escolar, onde ficou até sua aposentadoria, em 1983.

Em 1977 concluiu a primeira livre-docência defendida no IPUSP. Em 1985 integrou o quadro de professores da Pós-Graduação em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e também foi professora da Pós-Graduação na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade de Mogi das Cruzes, entre outras instituições com as quais colaborou. Witter possui mais de 700 publicações científicas de todo gênero, sendo que entre livros e capítulos de livros soma-se mais de 100 trabalhos (WITTER, 2003). Destes trabalhos, gostaria de destacar: “Privação Cultural e Desenvolvimento” (WITTER; PATTO; COPIT, 1971/1975), “Lendo e Escrevendo e a Cartilha da Amazônia: meios para alfabetização” (1987), “Metaciência e Psicologia” (WITTER, 2005), “Repensando a Educação” (WITTER, 2007), etc.

Para ficar em dois exemplos apenas, o material “Lendo e Escrevendo” (Witter em colaboração com Melanie Copit, 1971) e depois a “Cartilha da Amazônia” (Witter em colaboração com Kerr e Fonseca, 1977) foram trabalhos do campo da alfabetização e, segundo seu relato, Witter (2004b) viabilizou a alfabetização de mais de 7.500 crianças. Os dois materiais foram constituídos de conteúdo para ensino em sala de aula e manual do professor.

Na obra em que conta os seus 50 anos, Witter fala que espera ter passado aos seus alunos um pouco do prazer de aprender e ensinar, e também a satisfação de poder ensinar aos outros o caminho do aprender e usar esse conhecimento para ajudar outras pessoas (WITTER, 2004a, p. 57). Além disso, afirmou que:

[...] Assim, pode-se dizer que há um sentimento de dever cumprido, mas há também a sensação da tarefa incompleta, de não ter cumprido a totalidade do que podia ter realizado. Mas valeu ter feito o percurso e encontrado tantas pessoas (WITTER, 2003, p. 216).

Tenho procurado dar o melhor de mim, mas sei que poderia ter feito muito mais. Fiz o que pude, dadas as circunstâncias; elas até poderiam explicar ou justificar não ter alcançado minhas metas. Não seriam mais do que desculpas. Continuo produzindo e é com satisfação e alegria que o faço. Espero continuar aprendendo algo novo todos os dias. Para isto contribui o pesquisar, a produção científica, a leitura e a velhice (WITTER In: ALENCAR, 2008, p. 270).

A impressão desta última frase: “*continuo produzindo e é com satisfação e alegria*” foi o que ficou em minha cabeça ao terminar o encontro com Geraldina Porto Witter naquele dia de sol, em 08 de agosto de 2009. A gravação durou 2 horas, 17 minutos e 18 segundos, e a professora falou o tempo todo com seu jeito manso e pausado, como quem está preocupado em ser didático e claro. Recordo-me de ter saído

do nosso encontro e parar num bar para escrever imediatamente as impressões que tive para não esquecer (Ver Apêndice E). Naquele momento, eu escrevi:

Saio da entrevista com a professora Geraldina pensando o quanto talvez queiramos chegar num mesmo lugar e, para isto, usamos caminhos diferentes. Lembro dela me recebendo, eu meio sem jeito à porta, com um vaso de flores que comprei. Eu tremia muito por dentro e acho que minhas mãos estavam geladas. [...] Durante quase cinco horas ficamos ali a conversar.

[...] Ao sair da entrevista, fico lembrando dela e de sua benevolência em ficar ali, horas a fio, olhando para mim e respondendo meus questionamentos com aquele olhar terno de quem já viu muitos alunos como eu, à “cata” de material para teses. Lembro dela falando que lê em torno de oito horas por dia. Diz que, atualmente, lê menos, pois já leu muito mais. Penso que sou mesmo alguém que tem muito a aprender, ser mais concentrada, disciplinada. Na fala dela identifico o quanto lê de pesquisas, em mais de uma língua estrangeira e eu aqui a pelejar com meu inglês e espanhol tacanhos. Saio querendo abraçar o mundo... (Diário de campo para esta tese).

Assim como percebi em todos os outros depoentes, senti-me muito acolhida, era como se me dissessem: também passamos por isto... fomos alunos em busca de elementos para nossas teses... compreendemos você. Não disseram expressamente, mas os gestos, olhares e cuidados com que me receberam antes e depois daquele primeiro encontro demonstraram isto.

A escolha de Geraldina Porto Witter como depoente se deveu a alguns fatores. O primeiro deles é que ela se encaixava nos critérios estabelecidos e fora indicada pelo primeiro depoente, Samuel Pfromm Netto. Mas um dos motivos principais foi que ela contribuiu também para alguns momentos importantes da constituição da história da Psicologia Educacional e Escolar, sobretudo como orientadora do mestrado em Psicologia Escolar no IPUSP e PUC-Campinas, na criação da ABRAPEE e na organização da primeira revista dedicada exclusivamente ao tema, a Revista Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE.

No dia do depoimento, Witter me recebeu em sua casa e não mediu esforços para ficar quanto tempo fosse necessário para responder às minhas dúvidas. Ela me deu a impressão de ser uma mulher muito forte e determinada. Quando fui sua aluna na PUC-Campinas, recordo que realizamos, para sua disciplina, uma resenha de um livro, e ela também foi da minha banca de qualificação. Geraldina Porto Witter é extremamente detalhista, e a resenha que fiz foi corrigida mais de cinco vezes pela professora; no exame de qualificação, fez uma correção cuidadosa em vários pontos da minha dissertação. Também me lembro que ela, mesmo tendo uma escolha pessoal pela abordagem behaviorista, participava de bancas de defesa e qualificação de temas como psicanálise, por exemplo. Em mais de uma destas bancas que presenciei, ela deixava

clara sua posição teórica, mas não criticava outras abordagens e, pelo contrário, contribuía com os alunos para enriquecer seus conteúdos naquele tema. Numa delas, disse ter lido várias vezes as obras de Freud em mais de uma língua, e demonstrou muito conhecimento ao arguir o aluno, na perspectiva psicanalítica.

O depoimento transcorreu em uma atmosfera tranquila, e sua narrativa teve como foco falar da história da Psicologia Educacional e Escolar a partir dos anos 1960. Ela até se refere a períodos anteriores, mas deu destaque para os anos subsequentes à regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil, também enfatizando como foi a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

VI.2.2.1 Análise do depoimento de Geraldina Porto Witter

Na **Análise I** do depoimento de Geraldina Porto Witter identifiquei os seguintes temas recorrentes:

-  ... História da Psicologia no Brasil
-  ... História da área de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil
-  ... Relatos sobre a prática e papel do psicólogo escolar
-  ... Psicologia Educacional ou Escolar? Uma discussão...
-  ... Aspectos da formação profissional do psicólogo
-  ... Comparando com outros países
-  ... Opinião pessoal

Geraldina Porto Witter apontou em seu depoimento que a **história da Psicologia no Brasil** sempre foi marcada pela presença da Psicologia Educacional e Escolar. A depoente disse que esta área sempre foi uma das mais influentes, especialmente, nos anos 1960, quando a Psicologia passou a se institucionalizar e foi criada a profissão. Ela relatou, por exemplo, que, nos congressos que existiam no campo científico, como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Psicologia comparecia, muitas vezes, com trabalhos oriundos da Psicologia Educacional e Escolar.

Neste sentido, a **história da área Psicologia Educacional e Escolar no Brasil** foi fundante da própria Psicologia como um todo. Ela reiterou que desde o início as três vertentes, Clínica, Organizacional e Escolar foram se constituindo como áreas da Psicologia e aos poucos a Psicologia Escolar foi se configurando. No início, ela fala da missão italiana na Escola Normal Caetano de Campos, instalação dos laboratórios e gabinetes de estudo da Psicologia Educacional; e depois apareceram os serviços de Psicologia. Na sua opinião, este princípio, foi criando uma imagem do psicólogo escolar como aquele clínico que testa, classifica e trata a questão como doença. Witter diz que

esta imagem perdura até hoje e acredita que a Psicologia no campo educativo ainda precisa mudar tal olhar.

Ela afirmou ainda que aos poucos a área foi tomando vulto e, em 1987, em uma mesa-redonda na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (hoje Sociedade Brasileira de Psicologia-SBP), discutiu-se a criação da Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar (ABRAPEE). Witter explicou como foi esta criação e os movimentos posteriores.

Como o depoente anterior, no seu depoimento vários trechos podem ser identificados como **Relatos sobre a Prática**. Geraldina Porto Witter aponta em vários momentos quais são as competências que o psicólogo precisa ter para atuar no campo educacional e também fala dos modos de intervenção e atuação. A título de síntese, ilustro estes pontos nos tópicos abaixo.

O psicólogo escolar, na visão da depoente, precisa:

- estar dentro da instituição escolar;
- realizar um trabalho multiprofissional e buscando interdisciplinaridade;
- manter-se atualizado dos conhecimentos produzidos na área, fora dela, na Psicologia como um todo e também fora dela, no país e no exterior;
- circular pela escola observando o que acontece nas salas de aula;
- participar do planejamento educacional;
- contribuir para a integração dos conteúdos na escola;
- contribuir para a integração e a formação dos professores da escola;
- trabalhar em conjunto com todos os profissionais da escola;
- saber identificar parceiros de trabalho na escola;
- avaliar lideranças;
- saber organizar e transmitir informações e articular conhecimentos;
- analisar métodos de ensino, material didático;
- trabalhar a relação família-escola, etc.

A professora defendeu ainda: a melhoria dos instrumentos de testagem para servir de instrumento qualitativo para conhecer as habilidades de competências das crianças, o incremento da pesquisa em Psicologia Escolar e um posicionamento que ela chamou de “ecletismo crítico”, que seria utilizar os constructos teóricos sem radicalismos.

Para Dra. Geraldina Witter, a melhor intervenção seria no âmbito da prevenção de problemas no contexto escolar. De todo modo, ela acredita que a atuação deve abarcar vários temas, como: alfabetização, métodos e técnicas de ensino de leitura e escrita, ensino de matemática, formação docente, violência na escola, o respeito às

diferenças individuais, compreensão dos processos de memória, cognição, afetividade, criatividade, entendimento dos aspectos neurológicos, das tecnologias para administração da sala de aula, interações sociais, etc.

Geraldina Porto Witter também tocou na questão da definição de **Psicologia Educacional ou Escolar (?)**. Ela fala que a divisão da American Psychological Association (APA) distingue os dois campos. Nesta classificação, a Psicologia Educacional seria um campo de pesquisa e a Psicologia Escolar um campo de atuação e intervenção. Mas ela própria disse:

[...] Psicologia Escolar e Educacional. Educacional e Escolar porque, pelo menos pra mim, não dá para separar uma coisa da outra. Está certo que a Educacional está mais voltada para a pesquisa, segundo a própria classificação da APA, e a outra para o uso desse conhecimento na prática profissional. Às vezes eu acho que uma não vive sem a outra, não tem sentido eu desenvolver conhecimento se eu não for usar (WITTER, 2009-DEPOIMENTO para esta tese).

Em outro trecho da gravação, ela falou que, quando foi criada a disciplina e a Pós-Graduação em Psicologia “do” Escolar na USP, ela e a professora Dra. Maria Helena Souza Patto queriam que fosse Psicologia Escolar, pois não queriam que o foco fosse “no” aluno. Mas que a diretora Dra. Maria José Aguirre manteve o “do” Escolar. Disse ainda que, quando instituíram a pós-graduação na PUC-Campinas, ela e a professora Dra. Raquel Guzzo determinaram que o nome seria: “Psicologia Escolar”. Em sua opinião, esta nomenclatura é mais adequada:

Geraldina – Mas na PUC-Campinas nós fizemos o projeto com o nome de “Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar”.

Deborah – Saiu do foco do aluno?

Geraldina – É. Porque Psicologia Escolar é muito mais do que olhar só o aluno. Eu acho que um personagem que a gente tem dado pouca atenção, no Brasil, é o professor. O professor acaba tendo estresse, tendo ansiedade, depressão, em função do quadro em que ele trabalha. Da situação de trabalho, de baixos salários, de se sentir incapaz, de não ser formado direito, de não se sentir prestigiado pela administração, de ter que vestir uma camisa de força... Aquela coisa de dizer: “*é assim que tem que ser*”, embora o professor esteja vendo que não funciona... (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Este tópico foi interessante pois trata de num ponto muito discutido dentro da área. Outro aspecto também discutido por Samuel Pfromm Netto a que Witter se refere é questão dos **aspectos da formação profissional do psicólogo**. Acredito que este seja o tema majorante do depoimento da professora, porque ela se referiu várias vezes a ele. No geral, ela apresentou muitas críticas à formação que o psicólogo vem tendo, que, na sua opinião, não tem formado bem para atuar nem em campos como a Clínica nem em Psicologia Escolar. Ela reiterou que o currículo mínimo foi tomado como máximo, e com

isso se perdeu a riqueza que poderia ter sido a formação; diz ainda que, atualmente, se aborda muita teoria em sala de aula, com pouco trabalho a partir da realidade do cotidiano. Criticou inclusive como os estágios são realizados, e que a área de Psicologia Educacional e Escolar precisaria ter maior visibilidade.

Witter assinalou que, **comparando com outros países**, a formação que o psicólogo tem é mais limitada porque na graduação não se aprofunda temas como os de interesse para atuação em Psicologia Escolar, por exemplo. Ela disse que em outros países o psicólogo só atua após ter concluído uma pós-graduação na área específica, e que aqui no Brasil deveria se pensar em pelo menos uma especialização pois, na sua opinião, não ter isso prejudica uma boa qualidade de atuação do psicólogo. Em sua visão, além disso, poderia se aliar mais a prática aos conhecimentos científicos que pudessem assegurar seu exercício.

No Brasil, a gente tem um diploma que vale para tudo, não é mesmo? Quando eu recebo aquele papel, aquele cartão está me dizendo que eu posso fazer qualquer coisa dentro da Psicologia, eu seja ou não seja competente. Vai depender da minha consciência, se eu sou capaz ou não. E muita gente que atendeu “um único” paciente, e com parceiro, sai dali e abre consultório na esquina. Nós não formamos bem; porque uma pessoa que tem coragem de fazer isso não é só ousadia, é ignorância (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ela também fez comparação com outros países quando fala da medicalização das crianças no contexto escolar. Ela disse que em países sérios não se medica a criança sem uma análise criteriosa. Sua opinião é de que, no Brasil, isto deveria ser melhor cuidado. A professora também falou dos outros países com relação às produções científicas. Disse que os psicólogos de outros países têm produzido sobre muitas temáticas e ressentiu-se de que no Brasil pouco se conhece a produção do exterior. Em suas palavras:

No Brasil se tem um pouco de preconceito com as produções científicas do exterior. Dizem que o que é feito fora não presta. Dizem: “*Não! A gente vai americanizar*”. Não é que vai americanizar, tem coisas excelentes feitas na Austrália, na França, onde quer que seja! [...] Temos que aproveitar o máximo o que dá certo em qualquer parte do mundo. Não estou dizendo para usar simplesmente; tem que testar, que investigar se é possível usar aqui. Daí a importância da pesquisa em Psicologia Educacional (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Geraldina Porto Witter pouco falou da sua **história pessoal** no relato, e por isso este não foi um tema recorrente, embora apareça na narrativa. Apenas referiu que foi professora, fez especialização, mestrado e doutorado na USP e afirmou que sempre manteve contato com escolas do ensino fundamental, mesmo quando já era docente no ensino superior. Descreveu também da sua participação nos primórdios da estruturação

do programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar na PUC-Campinas e da ABRAPEE. Por outro lado, em várias passagens ela emitiu **opiniões pessoais** sobre vários assuntos. Como antes referido, toda narrativa oral revela a opinião do entrevistado, entretanto, em alguns momentos é mais flagrante esse tipo de construção na fala, e para expor estes excertos resolvi exemplificar algumas dessas opiniões nos itens, a seguir. Na opinião de Witter:

- a Psicologia Escolar foi berço da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social;
- ainda precisamos avançar e levar a Psicologia Escolar para ocupar um “espaço real” nas escolas. Não conseguimos crescer em relação à ocupação no mercado de trabalho;
- o psicólogo, quando exerce o papel clínico na escola, deixa de realizar o trabalho que deveria, que segundo sua visão é mais abrangente;
- a formação de professores teve uma considerável queda de qualidade;
- os estágios que são oferecidos na graduação de Psicologia não avançaram para oferecer mais conhecimento sobre a prática para os futuros psicólogos;
- a formação de psicólogos deveria se preocupar mais em formar o profissional para a prática. Muitas vezes ele fez poucas práticas em uma determinada área, sai e começa a trabalhar sem embasamento;
- nunca conseguimos, enquanto área, alcançar um status garantido na escola, sempre estivemos à margem;
- na Psicologia Escolar há “rachas” teóricos, pois não há um pensamento de aceitar posturas diferenciadas. Witter defende o que chamou de “ecletismo crítico”;
- a Psicologia deveria assumir uma postura crítica e inclusiva também no contexto da área de Psicologia Escolar;
- não é possível separar Psicologia Educacional de Escolar, e em vários momentos usa mais o termo “Escolar”;
- devemos criticar o processo de medicalização no contexto escolar porque é como lavar as mãos e não enfrentar as reais causas dos problemas escolares;
- ela acredita que viveu numa época mais saudável em termos de embates teóricos, um tempo em que havia mais respeito a posições contrárias; agora, acirraram os radicalismos;
- a teoria é um instrumento e não pode ficar acima da realidade, acima do raciocínio crítico;

- as pesquisas deveriam abordar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos;
- a ABRAPEE já fez congressos em que participaram professores da rede pública; ela acha importante retomar esse tipo de iniciativa, para divulgar melhor o que o psicólogo escolar pode fazer.

Análise II

O que mais me chamou atenção no depoimento da Dra. Geraldina Porto Witter foi que a professora optou por falar do papel do psicólogo no contexto escolar, das atividades que este pode exercer estando no campo educacional e de como poderia ser diferente algumas coisas, principalmente, relacionadas à formação do psicólogo. Não foi um relato linear, seguindo cronologicamente a evolução da área ao longo do tempo, como o depoimento anterior, mas uma narrativa que foca como a área foi crescendo e se desenvolvendo a partir das preocupações com a função do psicólogo neste contexto.

Geraldina Porto Witter fala que se quisermos ir aos primórdios devemos estudar o que era feito pelos jesuítas. Disse que Anchieta tem vários trabalhos interessantes sobre como criar os filhos. Isto indica que ela acredita que um trabalho que quisesse remontar essas raízes deveria começar por analisar tais contribuições iniciais. Depois, ela se referiu à missão italiana na Escola Normal Caetano de Campos, nos anos 1930. Penso que deve ter se referido ao Laboratório criado nessa escola por Ugo Pizzoli, ainda nos anos 1920. Hoje, relendo o depoimento, reflito que deveria ter lhe questionado mais a respeito. Witter falou ainda da criação da profissão e dos conselhos profissionais, dos cursos de formação e da participação em congressos, o que, de alguma forma, deu impulso para a estruturação da área de Psicologia Educacional e Escolar.

Assim, houve, desde a criação da profissão e dos cursos de graduação, a presença da Psicologia Educacional que foi, aos poucos, crescendo, e uma Psicologia Escolar paralela ou integrada. Em alguns lugares elas cresceram separadas, em outras integradas, em outras, em outras com uma derivação mesmo.

E esse crescimento se fazia notar nos congressos. Desde os primeiros congressos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Psicologia já estava presente. Nos anos cinquenta e sessenta [1960], a Psicologia estava muito presente neste começo da SBPC. Havia muitos trabalhos de Psicologia, principalmente na área Educacional. Eram raros trabalhos de outras áreas. Havia mais pesquisas da área Educacional, depois apareceram algumas relacionadas à Psicologia do Trabalho. E isso foi mostrando que a Psicologia tinha uma condição de vida própria. Esse crescimento foi se acentuando, cada vez mais, com a instalação dos Conselhos Regionais, assim, a Psicologia como um todo foi se fortalecendo.

Este fortalecimento também ocorreu através dos cursos de pós-graduação. A Psicologia Educacional já existia na USP como pós-

graduação desde o fim dos anos 1950. Era um curso de especialização em “Psicologia Educacional”, coordenado pelo Dr. Arrigo Leonardo Angelini. No fim da década de sessenta e início do anos setenta [1970], quando surgiu o curso de Psicologia reformulado na USP, se reformulou também a pós-graduação. Isso foi sedimentando, não só o conhecimento, mas também formando um corpo de pessoas interessadas, voltadas para isso. E, de fato, a Psicologia Educacional acabou sendo o berço da Psicologia do Desenvolvimento e, em grande parte, da Psicologia Social (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Por este excerto, nota-se que ela acredita que a Psicologia Educacional formou um corpo consistente de trabalho e pesquisa que contribuiu para a profissão então nascente e também para a Psicologia como um todo. Sua base de análise é a pesquisa que a área desenvolvia e também as participações em eventos científicos. Uma informação importante que a depoente nos traz é sobre este curso de especialização em “Psicologia Educacional” existente na USP nos anos 1950, que foi um dos primeiros a formar pessoas interessadas em atuar especificamente nessa área.

Um outro ponto importante do relato, a meu ver, foi quando a professora contou detalhes da criação da ABRAPEE, algo que também foi abordado pela Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, como falarei à frente. Para Witter, a criação da ABRAPEE só pôde ocorrer quando verificaram que tinham “cacife” para organizar algo específico no campo da Psicologia Educacional e Escolar. E esta ideia surgiu a partir de uma mesa-redonda em Ribeirão Preto, na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SBP), em 1987. Na mesa-redonda, ela e as colegas Raquel Guzzo, Solange Wechsler e Maria Helena Novaes pensaram em iniciar algo para construir a ABRAPEE. Na sequência, fizeram um primeiro congresso de Psicologia Educacional e Escolar e criaram a ABRAPEE.

A professora acredita que depois disto a Psicologia Educacional e Escolar poderia ter avançado mais em termos de inserção no mercado de trabalho, mais pesquisas e investimento na formação. Ela teceu várias críticas à formação profissional como está atualmente, principalmente por identificar que está longe da prática e do cotidiano.

É que eu acho que para progredir temos que rever o que nós estamos fazendo na universidade em termos de formação. Não só teórica, porque teórica nós temos uma ótima formação na graduação, a gente fala demais! A gente dá muita teoria, mas em termos de capacitar o aluno para resolver problema do cotidiano, do mundo educacional, nós pouco fazemos. E eu acho que muitos professores que estão na universidade não têm vivência e traquejo de como é que a gente resolve esses problemas no dia a dia (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Witter também discutiu um tema, que gostaria de ressaltar, que é a necessidade de um trabalho multidisciplinar e da importância de considerar os diferentes enfoques teórico-metodológicos no interior da Psicologia Educacional. Ela citou uma pesquisa que fazia na perspectiva behaviorista, que é o enfoque com o qual trabalha, junto com outro colega. Então, eles descobriram que outros pesquisadores da abordagem cognitivista tinham realizado estudos semelhantes. Em sua opinião, a Psicologia deveria avançar para um “ecletismo crítico”, no sentido de poder considerar as diferentes contribuições independentemente da predileção por um ou outro olhar.

Outro tema muito focado pela depoente foi quanto às funções e papéis do psicólogo que atua com Psicologia Educacional e Escolar. Ela apresentou um leque dos temas com que este deveria se preocupar, desde o planejamento educacional até o trabalho com os professores e funcionários da escola. Este foi o tema de sua tese de livre-docência, e ela reiterou no depoimento. No testemunho, aponta os temas da alfabetização, do ensino de matemática, da formação de professores, cognição, afetividade e outros como fundamentais para o psicólogo que atua na interface Psicologia e Educação. É interessante que ela afirma a necessidade de haver um psicólogo na escola, e que este não precisa ter uma sala lá, apenas um arquivo para guardar suas coisas. Disse que ele deve circular pela escola para ver o que está acontecendo.

Falou ainda da aplicação de testes e diz que o mundo inteiro usa testes, mas que no Brasil o uso destes não pode ser pura aplicação, que deveria se construir instrumentos para nossa realidade, e ainda defende que estes devem ser usados de forma qualitativa e não para rotular as crianças. Sua defesa é de que o psicólogo escolar deve ocupar um papel de prevenção, podendo inclusive evitar possíveis problemas futuros. Em síntese, Geraldina Porto Witter defendeu a função do psicólogo na escola, com enfoque sobretudo preventivo, a realização de pesquisas e uma melhor formação do psicólogo para atuar no campo educativo e também a necessidade de uma atualização permanente deste.

Quanto à **Síntese analítica do depoimento** de Geraldina Porto Witter, destaco os seguintes núcleos de significação que criei ao buscar integrar tudo que a depoente disse: 1) primeiras práticas e sua contribuição na imagem do psicólogo educacional e escolar; 2) os múltiplos referenciais e o “ecletismo crítico”; 3) a formação do psicólogo; 4) a criação da ABRAPEE; 5) o papel do psicólogo no contexto educativo.

Após muitas leituras do material, salta-me à vista como a depoente destacou que **as primeiras práticas contribuíram para formar a imagem do psicólogo educacional e escolar** como aquele que cuida da “criança-problema” e realiza um trabalho clínico. Witter disse que foi um momento em nossa história que configurou um

campo de atuação e, ao mesmo tempo, criou esta imagem que a escola ainda tem do psicólogo escolar. Vejo que muitas vezes a cisão que ela própria cita ao falar da classificação da APA entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar como áreas diferentes talvez tenha contribuído para essa visão do psicólogo na escola. Assim como Witter, eu também não vejo que sejam campos distintos e devam ser entendidos como separados. Isto porque, como ela própria disse, não é interessante pesquisar (no caso da Educacional) se não for para utilização (Escolar). O americanismo, que se infiltrou em nossa ciência e profissão, do qual temos receio hoje (como ela mesma apontou), talvez seja devido a esta imposição de teorias e práticas oriundas de outros contextos sendo a nós aplicada sem qualquer crítica.

Esta visão do clínico, a seu ver, fez proliferar um conceito de que o psicólogo escolar trata da doença e não da prevenção. Ela ainda afirmou que se pudéssemos fazer um trabalho efetivo na escola não se precisaria de tanta remediação ou tratamento clínico.

Porque é a visão que a escola ainda tem. A nossa escola ainda pensa no psicólogo escolar para resolver os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os desajustes emocionais... tanto dos professores como dos alunos. Então, eles esperam que o psicólogo vá resolver esses problemas e não quer que se evite esses problemas. Quando eles pensam no psicólogo... Na minha livre-docência, eu encontrei esses dados e acho que isso não mudou, porque mais recentemente eu li um trabalho mostrando exatamente isso: que a escola pensa que a gente só sabe resolver problema clínico. A escola continua pensando isso, e tendo uma imagem social do psicólogo escolar que é do psicólogo clínico na escola. Ele pode fazer também clínica na escola, mas isso eventualmente, e dependendo do tipo de problema. Mas não é esse o principal papel dele. O papel dele é de apoio na administração, o papel de organização do trabalho, tudo o que ele faz também... Infelizmente, isso fica desaparecido dentro de uma imagem de um psicólogo que é escolar, mas cuja função que lhe é atribuída é a de clínico. E acho que com isso a gente perde, a gente perde muito em termos de uma prestação de serviço realmente revolucionária dentro da escola (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Sua crítica à atuação clínica do psicólogo no contexto escolar se estende por todo o relato, e devo dizer que penso que ainda parece ser deste modo que muitas escolas veem o psicólogo atuando no contexto escolar. Minha experiência de mais de dez anos como psicóloga mostra esta realidade também. Na escola, quando chegamos, acredita-se que vamos abrir uma sala e atender criança por criança. Infelizmente essa história que nos constituiu, com foco no atendimento clínico, contribuiu também para esta representação social do psicólogo, que precisa ser mudada.

Além disto, não podemos esquecer, como dito no capítulo anterior, que esta visão se mantém, hoje, por estar alicerçada aos interesses do momento histórico. A

justificação científica das diferenças individuais, e a crença cega naquele modelo anterior de ciência, de mundo e de Psicologia, baseada sobretudo na testagem, foi que conduziu a visão do psicólogo que “conserta a peça quebrada” da máquina do sistema. Para mudar isto, temos que mostrar que não estamos mais nesta direção, e temos outras coisas para oferecer. Ela inclusive falou da contribuição que podemos oferecer quanto a métodos de ensino e aprendizagem, ampliando o leque de informações que os professores têm a este respeito, além de outras práticas que podemos realizar, todas a partir da introdução dos conhecimentos psicólogos no campo educativo.

Concordo com a depoente quando explicitou sobre os **múltiplos referenciais e “ecletismo crítico”**, porém, também considero que muitos dos referenciais têm abordagens epistêmico-filosóficas tão diferenciadas que seria como juntar água com óleo. Por isto a palavra “crítica” faz todo o sentido neste contexto. Patto (1981/1997), sob outro aspecto, diz da necessidade de um pensamento crítico no interior da Psicologia. No livro “Introdução à Psicologia Escolar”, ela fala que este tipo de aceção é o que permite ir à fundo, às raízes para compreender os fenômenos de modo a não olhar de forma estanque e naturalizada. Para tanto, é necessário abarcar os conhecimentos que são produzidos para além da Psicologia, em outros campos, como o sociológico, o histórico, o econômico.

Vejo que, no depoimento, em vários momentos, Geraldina Porto Witter falou da necessidade de se ampliar o conhecimento da Psicologia, buscando ir além, empreendendo esforços de conhecer o que está sendo produzido em outros campos do saber. Identifica-se, por exemplo, a necessidade que ela aponta, desde a formação, de buscar os conhecimentos da Sociologia, da Pedagogia, da Neurofisiologia, etc. Falou também contra os reducionismos e radicalismos nas ciências. Para Witter, no passado, havia maior respeito com os que pensavam diferente, e considerava-se mais as diversas posições teóricas e metodológicas.

Gostaria de comentar um trecho em que ela apontou no depoimento: a questão da testagem. Como citado anteriormente, Maria Helena Souza Patto escreveu um texto intitulado “Para uma crítica da razão psicométrica” (1997); por seu lado, a professora Geraldina Porto Witter escreveu “O psicólogo escolar como psicometrista: 30 anos depois” (2007). Para o pesquisador em Psicologia Educacional e Escolar, seria indicado colocar, para sua apreciação, os dois textos em diálogo e, de forma crítica, poder avaliá-los. Além disto, acho que esta seria uma boa medida, no que tange à discussão do tema na formação. Nota-se, a partir desses textos e também de outros, que existem posições diferentes dentro da área. Verificamos que, enquanto há posições favoráveis à testagem, há aquelas contrárias. Acredito que não é o caso de realizar uma exposição exaustiva

nem de um ponto de vista nem de outro aqui neste espaço, mas gostaria de destacar, a partir do depoimento de Witter, algumas considerações. Como é abordado por Witter na publicação de 2007, a psicométrica e a testagem foram um campo inicial de trabalho do psicólogo educacional e escolar que contribuiu, por um lado, para ampliar a inserção do psicólogo no interior das escolas e, por outro, assentou e consolidou a imagem de psicometrista:

Antes tinham os gabinetes, depois tinham os serviços de Psicologia, mas esses serviços cristalizaram a imagem de testar, classificar e tratar como doença. Testava para descobrir quem era doente. Então, cristalizou-se essa imagem, mas, era um momento em que isso ocorria em muitos países, principalmente na tradição francesa, e teve muita força aqui. E foi um momento em que a influência americana praticamente não chegava aqui, daí, aos poucos é que isto foi mudando (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ela defendeu no depoimento, e também neste texto (WITTER, 2007), que se a Psicologia Educacional investisse mais em pesquisas que pudessem construir novos instrumentos, talvez não tivessem acontecido usos tão nefastos, como apontados por outros autores:

Muitos destes problemas com os testes e que se refletem no papel de Psicometrista poderiam ter sido evitados se um maior esforço de pesquisa fosse devotado aos mesmos, antes de se fazer um uso generalizado e indiscriminado dos mesmos. Aqui, o Psicólogo Escolar poderia fornecer uma contribuição significativa não só na produção, mas também na padronização e em outros aspectos relacionados à pesquisa de validade e precisão destes instrumentos (WITTER, 2007, p. 420).
[...] Todavia, vale atentar para as considerações de Patto (1997) ainda pertinentes quando a formação de profissional não o alerta para problemas como o uso inadequado e político de instrumentos de avaliação. Uma produção científica de qualidade e uma formação sólida evitam erros e usos indevidos (WITTER, 2007, p. 423).

Minha posição sobre este tema foi expressa anteriormente quando apresentei a abordagem psicométrica, mas reitero aqui novamente que há posições diferentes no interior da Psicologia Educacional e Escolar sobre a testagem, e precisamos reconhecer que essa ainda é uma questão controversa e que merece mais estudos e aprofundamentos. As escolhas epistêmico-filosóficas que também expus anteriormente neste texto me fizeram escolher um dos lados de tal problemática, na defesa de um papel do psicólogo para além do psicométrico. Acredito que se os profissionais da Psicologia Educacional e Escolar investissem numa formação crítica, ou, em outras palavras, uma formação que busque as raízes dos fenômenos e a história de sua constituição, talvez estes novos instrumentais nem passassem por modelos antigos (que eram sobretudo de testagem).

Em minha opinião, o instrumental da Psicologia poderia ter sido erigido sobre outras bases, e talvez pudéssemos construir muitos outros instrumentos que nos auxiliassem em nossos trabalhos, o que em nada teria relação com o que hoje é chamado de instrumento psicológico, ou teste. Penso que, se pudéssemos ir além do que foi preconizado como “moda” e inserido em nossa ciência psicológica no Brasil, a partir de influências hegemônicas do exterior, talvez tivéssemos construído referenciais com outros enfoques, coadunados com nossa realidade.

A professora Witter também criticou, no depoimento, o quanto os instrumentos foram usados aqui sem o menor critério, servindo apenas para rotulação das crianças, o que não contribuiu para a educação, muito pelo contrário, algo que também é dito no texto supracitado de Patto. Uma discordância que tenho em relação ao dito pela depoente é a crença no fato de que melhores testes poderiam trilhar caminhos diferentes; penso que talvez devêssemos pensar em novas formas de atuação que não tivessem como meta o “diagnóstico” e pudessem se basear em outros pressupostos. Uma atuação assim precisaria de outros instrumentais, para além dos psicométricos ou avaliativos. Mas esta minha discordância, na minha concepção, permite assim como todo debate no campo da ciência que possamos construir novas trajetórias.

Também reflito que a área de Psicologia Educacional e Escolar poderia priorizar discussões como esta para que, no futuro, consigamos atingir os objetivos de avanço na ciência. Creio que o debate e o conhecimento sobre esta nossa história, que nos constituiu com sólidas raízes na psicometria e no paradigma clínico-médico, podem colaborar para a construção de novos rumos, dando outros sentidos à nossa ciência e prática profissional. E julgo, assim como Witter, que isto deve ser estimulado desde a **formação do psicólogo**.

As críticas que a professora fez à **formação do psicólogo**, especialmente no que tange à Psicologia Educacional e Escolar, são muito pertinentes, no meu entendimento. Ela apontou muitos temas que deveriam ser abordados na graduação e que parecem ser negligenciados. Ainda são necessárias pesquisas sobre como tem sido a formação atual do psicólogo para trabalhar no contexto educacional e inclusive faço parte de um grupo de pesquisadores, coordenado pela professora Dra. Marilene Proença, que tem o objetivo de conhecer mais sobre este tema. A pesquisa está sendo realizada em cursos de formação de psicólogos em algumas instituições de ensino superior do país, especialmente para identificar como tem sido, após as Novas Diretrizes Curriculares, o investimento na ênfase em processos educativos. De todo modo, pensando na minha formação como psicóloga, nos cursos em que pude atuar como professora e em pesquisas lidas sobre o tema (YAZLLE, 1990; CRUCES, 2003;

BERNARDES, 2004), nota-se que precisamos melhorar a formação para a atuação na área de Psicologia Educacional e Escolar e também em outras áreas.

Faço minhas as palavras de Witter quando ressaltou a importância da leitura e compreensão, por parte do psicólogo que atuará na interface com a Educação, de pesquisas e referências não apenas no interior da Psicologia Educacional e Escolar como também nos outros campos de saber da própria Psicologia (Social, Cultural, etc.); mas, além disto, é necessário conhecer as produções que vêm sendo desenvolvidas em outros campos de conhecimento, como a Sociologia, a Educação, a Pedagogia, etc.

Outra parte da narrativa que acredito ser importante destacar é a descrição do processo de criação da ABRAPEE. Witter disse que o aumento do número de pessoas interessadas na área, bem como a produção científica e participação nos congressos, por parte de pesquisadores em Psicologia Educacional e Escolar, consolidou um espaço que tornou possível a proposta da Associação. No depoimento de Raquel Souza Lobo Guzzo, ela reitera o que disse Witter sobre a fundação da ABRAPEE. Descreve-se que no início era o desejo de alguns profissionais e que, aos poucos verificou-se, a partir desses primeiros encontros, o interesse de mais profissionais, o que constituiu as condições para sua criação.

Considere interessante a iniciativa de que Witter falou dos minicursos para o público que não é psicólogo no interior do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). Ela relatou que isso ocorreu no evento da Paraíba. Acho que retomar este tipo de empreendimento seria muito bom para melhorar, como ela mesma disse, a visibilidade da área junto à população em geral, contribuindo para mudar a imagem do psicólogo que atua neste campo.

Finalmente, acho que merece atenção as muitas vezes em que a depoente fala do **papel do psicólogo no contexto educativo**. Verifica-se que, na sua opinião, a função que este pode exercer assume múltiplas facetas. Esse é um outro tema sobre o qual a área deve se debruçar mais para avançar em proposições e definições quanto à sua contribuição para o campo educativo. Gostaria de dizer, sobre este assunto, que julgo importante podermos discutir também a atuação que o psicólogo pode fazer numa perspectiva de promoção humana. É preciso que possamos discutir sobre prevenção não a partir do modelo clínico-médico ao contrário, que se sustentava na perspectiva de evitação de doenças e, portanto, com as mesmas limitações; mas sim, numa perspectiva de promoção de desenvolvimento e aprendizagem, numa perspectiva que colabora para a compreensão dos processos de escolarização e possa, com isto, contribuir neste sentido. Vejo que muito dos temas a que a depoente se refere, como métodos e técnicas de ensino, de administração de sala de aula, formação de professores, o uso da

Literatura em sala de aula, planejamento educacional, alfabetização, entre outros, ainda merecem maior cuidado na formação do futuro psicólogo que atuará neste campo. Também corroboro a ideia de que é necessário, além disto, uma formação permanente, continuada.

VI.2.3 Arrigo Leonardo Angelini

Assim eu vejo a vida

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
[...] Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

Cora Coralina (2001)

Arrigo Leonardo Angelini nasceu no dia 28 de setembro de 1924, na cidade de Santo André, São Paulo. Em relato para a Academia Paulista de Psicologia, ele disse:

Sou do tempo em que não havia cursos específicos para a formação do psicólogo, a profissão não era reconhecida legalmente, e a Psicologia aparecia apenas como disciplina dos cursos de educação, filosofia ou ciências sociais.

Naquela época, quem quisesse se dedicar ao estudo da Psicologia na universidade deveria optar principalmente pelo curso de Pedagogia, cujo currículo incluía várias disciplinas de natureza psicológica, ou pelos cursos de Filosofia ou de Ciências Sociais, estes com menor carga de disciplinas psicológicas (ANGELINI, In: PEREZ-RAMOS, 2007, p. 22).

Angelini cursou a graduação na Seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, na qual se formou em 1944. Fez, então, uma especialização em “Psicologia Educacional” na mesma instituição, e o doutorado em Educação, com orientação da professora Noemy da Silveira Rudolfer. Posteriormente, realizou a tese de livre-docência em “Psicologia Educacional” e também o concurso da cátedra. Em depoimento para esta tese, ele fala dessa trajetória:

Inicialmente, gostaria de dizer que o meu curso de graduação foi em Pedagogia, pela então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, onde me formei, em 1944, na terceira turma, em companhia de nove colegas. Naquele tempo, as turmas de alunos eram pequenas e ainda não havia a graduação em Psicologia. O que havia eram disciplinas dessa matéria, que figuravam nos currículos dos Cursos de Pedagogia, de Filosofia, de Ciências Sociais e também para a obtenção da Licenciatura em todas as áreas abrangidas pela Faculdade.

[...] o Curso de Pedagogia era bastante carregado de disciplinas psicológicas. Era quase uma graduação em Psicologia, curso que ainda não existia.

[...] Em 1954, prestei o concurso para livre-docente, que após o doutorado, é o título seguinte da carreira docente da USP, realizado mediante quatro provas, perante banca examinadora composta por cinco professores, como ocorre até hoje. [...] No meu caso, apresentei a tese intitulada “*O papel dos interesses na escolha da profissão: aferição de um inventário de interesses profissionais*”. A tese incluiu o instrumento destinado à avaliação dos interesses profissionais de adolescentes, idealizado pelo eminente psicólogo, Louis Leon Thurstone, professor da Universidade de Chicago. Esse inventário foi por mim traduzido, adaptado e estatisticamente aferido para o nosso meio (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Logo que se formou em Pedagogia, o professor Angelini começou a trabalhar no Centro Ferroviário (que depois foi abrangido pelo SENAI), na Escola Normal de Sorocaba e também como assistente da professora Noemy da Silveira Rudolfer:

No ano de 1944, quando me graduei em Pedagogia, fui indicado pela professora Noemy ao Diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), engenheiro Ítalo Bologna, para exercer as funções de assistente técnico naquela instituição – como já mencionei, naquela época ainda não existia oficialmente a profissão de psicólogo. Na mesma ocasião, a professora Noemy me acenou com a possibilidade de, posteriormente, me convidar para ser seu primeiro assistente na cátedra por ela exercida. Isso porque o cargo iria se vagar em futuro próximo, uma vez que a professora Cecília Castro e Silva, que o exercia, deveria casar-se com um americano e mudar-se para os Estados Unidos.

[...] Em 1948, eu solicitei demissão do SENAI para assumir o cargo de Vice-Diretor do Colégio Estadual e Escola Normal “Cardeal Leme”, na cidade de Pinhal - Estado de São Paulo, e em 1949, finalmente vagou-se o cargo de primeiro assistente da cátedra de “Psicologia Educacional” regida pela professora Noemy e esta, cumprindo o que havia prometido, convidou-me para ocupar aquele cargo, que assumi em março daquele ano.

Nesse mesmo ano de 1949, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu, um amplo concurso para o preenchimento efetivo dos cargos do magistério secundário e normal. Realizei minha inscrição nesse certame para concorrer a uma vaga na cadeira de Educação das Escolas Normais.

[...] Eu obtive o primeiro lugar nas provas, mas quando a minha média nas provas foi combinada com a nota de títulos, o meu resultado final classificou-me em quinto lugar. Eu era muito jovem e ainda não possuía muitos títulos. Esse resultado, no entanto, permitiu-me escolher o cargo de professor da Cadeira de Educação da Escola Normal “Dr. Júlio Prestes de Albuquerque” da cidade de Sorocaba, para o qual fui nomeado em caráter efetivo (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

O professor Arrigo ficou como assistente da professora Noemy até que esta se aposentou e, então, a cátedra de “Psicologia Educacional” foi posta em concurso. Ele concorreu com mais dois outros candidatos e foi aprovado. Ele narrou:

[...] realizei o concurso para o qual se inscreveram dois outros candidatos: um médico psiquiatra, que possuía um doutorado em Psicologia (da outra cadeira, a do curso de Filosofia) e um assistente da cadeira de Estatística que possuía um doutorado nessa disciplina. Apurados os resultados, eu obtive o primeiro lugar e fui indicado para ser

efetivado como professor catedrático da cadeira de “Psicologia Educacional”; o médico o segundo lugar e o título de Livre-Docente, e o outro candidato foi reprovado.

Os resultados do concurso despertaram uma polémica, não só na Faculdade, mas na elite paulistana também. O candidato reprovado, inconformado com sua reprovação, encaminhou ao Conselho da Universidade um recurso solicitando a anulação do concurso, alegando, não razões de mérito dos concorrentes, pois estas não cabiam, mas irregularidades relativas à aplicação da legislação, por sinal, completamente improcedentes.

[...] devido ao recurso do candidato reprovado junto ao Conselho Universitário e depois em processo judicial contra o governo do Estado que deveria me nomear, esta nomeação somente se efetivou quatro anos depois, com a perda definitiva de todos os recursos do candidato reprovado. Durante esse período, evidentemente, eu continuei como professor interino da cátedra. Assim, como professor interino e depois efetivo desde 1960 até 1970, quando os cargos de catedráticos foram extintos pela ampla reforma da USP, que os substituiu por departamentos, exerci o cargo de professor catedrático de “Psicologia Educacional” realizando um intenso trabalho de ensino, pesquisas de caráter nacional e internacional, orientação de teses, publicações, participação em congressos nacionais e internacionais, intercâmbios como professor visitante das universidades de Brasília, da Venezuela e do Texas, nos Estados Unidos, participação de associações de Psicologia e de Educação, nacionais e internacionais e dos movimentos para a regulamentação legal da profissão de psicólogo no Brasil e, posteriormente, para a criação do Instituto de Psicologia na USP (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ele então, assumiu a cátedra de “Psicologia Educacional” em 1960, e, como descreveu, no fim dessa mesma década foi instituída a Reforma Universitária. Nesse momento, o professor Dr. Arrigo Angelini liderou a iniciativa de se instalar na USP um Instituto de Psicologia. Ele descreveu para Sara Tereza Pérez Morais em depoimento (1999), e também para esta tese, que foram muitas as dificuldades enfrentadas, pois contra argumentavam que não era necessário um Instituto em separado para Psicologia. Ele e alguns colegas, então, realizaram várias discussões no interior da FFCL, e o Conselho Universitário decidiu instituir o IPUSP, em 1970.

Angelini contribuiu também para o movimento de regulamentação da profissão de psicólogo no país, que culminou com a aprovação da Lei N. 4119 em 1962 (BRASIL, 1962). Ele foi um dos protagonistas, sendo que compôs a comissão instituída no Ministério da Educação, sob liderança de Lourenço Filho, para analisar os pedidos dos primeiros profissionais que requereram o título de psicólogos. Angelini, nos anos 1970, ainda colaborou para a criação dos conselhos profissionais, tendo ele sido aclamado pelos colegas como primeiro presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP)⁶⁸. Angelini, junto com outros psicólogos que compuseram o primeiro plenário do CFP, foi responsável por criar os primeiros oito Conselhos Regionais de Psicologia, no início dos

⁶⁸ Ver Apêndice H nesta tese.

anos 1970. No depoimento, ele me revela que no Conselho Regional de São Paulo (CRP-SP) sua inscrição é a de número 1:

Deborah: Qual era o número de psicólogos inscritos, o senhor sabe?

Arrigo: As inscrições eram feitas nos Regionais. Não me lembro quantos se inscreveram inicialmente. Aqui em São Paulo sou o número 1.

Deborah: Não sabia que o senhor é o número 1. Eu sou o número 94.375.

Arrigo: Tudo isso? Quanto mais alto o número mais jovem é o psicólogo, não é mesmo? Parabéns.

Deborah: Obrigada. Em São Paulo parece que existem hoje em dia mais de 70 mil ativos. É o maior Conselho Regional.

Arrigo: Geralmente muitos inscritos não exercem a profissão.

Deborah: Pois é. Meu número é 94.375, mas existem mais de cem mil inscritos.

Arrigo: É espantoso! Mais de cem mil?

(ANGELINI, 2009- DEPOIMENTO para esta tese).

Arrigo contou-me, em tom descontraído, que em um congresso em Campinas, onde foi homenageado e disseram para a plateia que ele era o número 1, ouviu estudantes de Psicologia fazendo comentários:

[...] A propósito do meu número 1 vou contar-lhe um episódio engraçado. Em julho de 2003, o Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica realizou na cidade de Campinas um congresso e, na sessão solene de abertura, promoveu uma homenagem a alguns pioneiros da área de avaliação psicológica, entre os quais eu fui distinguido. A psicóloga Eda Marconi Custódio, em discurso saudando-me, referiu-se ao fato da minha inscrição no Conselho Regional de São Paulo ser a de número 1. No auditório havia muitos alunos de Psicologia. Após a sessão houve um coquetel de confraternização e num grupo de jovens alunas, eu ouvi uma dizer para as outras: *“A Psicologia no Brasil é mesmo uma ciência muito nova. Imaginem que o psicólogo número 1 ainda é vivo...”*

(ANGELINI, 2009- DEPOIMENTO para esta tese).

Arrigo Leonardo Angelini também foi professor visitante na Universidade de Caracas (Venezuela), na Universidade do Texas (EUA), participou da Associação de Psicólogos, da Sociedade de Psicologia de São Paulo e presidiu a Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP). Ele é autor de vários artigos e pesquisas e das obras: “Inventário de Interesses” (1984), “Motivação humana” (1973). Atualmente, está aposentado e ocupa o cargo de presidente da Academia Paulista de Psicologia (APP).

O professor Dr. Angelini foi escolhido como depoente por sua contribuição como primeiro assistente da cátedra de “Psicologia Educacional” na USP e também por sua iniciativa de criação do IPUSP e da Pós-Graduação em “Psicologia Escolar”. Este curso, inicialmente de mestrado e depois de doutorado, constituiu-se em um importante centro

formador de pesquisadores nesta área de interesse e durante muitos anos foi o único curso com esta especificidade oferecido no país⁶⁹.

Angelini não me conhecia e atendeu ao meu pedido com muita disponibilidade, e o nosso encontro foi muito amistoso. Nota-se, pelo trecho supracitado, como em certos momentos foi descontraído e simpático. Ele é um homem alto e fala de modo rápido, porém sempre voltando para explicar melhor o que disse. Gosta de enfatizar pontos, explicar pormenores e sua narrativa lembrou a do professor Samuel Pfromm Netto, que foi seu orientando. Posteriormente, também se dispôs a corrigir o depoimento, melhorando-o, mesmo estando atribulado por uma mudança de residência. Ele tinha uma preocupação de que o depoimento estivesse muito em “*tom de conversa*” e disse-me, após receber o texto editado, que poderia me dar um texto escrito de “mais alto nível”. Eu expliquei que o interessante deste tipo de trabalho seria mesmo o tom da oralidade, como numa conversa, e ele então disse que para ele tudo bem, mas que iria editar o texto de forma a contribuir com uma maior precisão de datas e nomes citados. Suas alterações apenas enriqueceram o depoimento, como pode ser visto no Apêndice H deste trabalho.

Angelini revisou o texto mais de uma vez e acrescentou informações mais precisas como datas, números de legislações e também exemplificou com trechos mais completos sua tese sobre motivação humana e sua participação no livro de Ruben Ardila, no qual reflete sobre o futuro da Psicologia. O depoimento ocorreu no dia 01 de outubro de 2009, em sua residência, e durou mais de quatro horas, sendo que a gravação teve 3 horas, 26 minutos e 4 segundos.

⁶⁹ Pude contribuir com uma equipe de pesquisadoras do IPUSP para a organização da obra que conta a história do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP. Para os interessados, ver: SCHMIDT et. al. (2010).

VI.2.3.1 Análise do depoimento de Arrigo Leonardo Angelini

Os indicadores e/ou temas recorrentes do depoimento de Arrigo Angelini foram:

	História Pessoal
	História da USP, FFCL e IPUSP
	História da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil
	Personagens destas histórias
	Referências e influências teóricas
	Psicologia Educacional ou Escolar (?) e a Psicologia nas Licenciaturas
	Dificuldades daquele tempo
	Futuro da Psicologia

O Dr. Arrigo Leonardo Angelini, como personagem vivo da história da Psicologia brasileira, em várias partes do depoimento fala de sua **história pessoal** e de como esta se relacionou à história da própria Psicologia. Esses trechos se referem principalmente à sua participação como professor da cátedra de “Psicologia Educacional” na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, da criação do IPUSP, do qual foi um dos protagonistas, e da regulamentação da profissão de psicólogos em 1962 e instituição dos conselhos de classe nos anos 1970.

Nota-se o quanto a escolha deste depoente foi procedente, pois ele teve participação ativa em vários momentos que contribuíram para a Psicologia Educacional e Escolar, dos quais destaco ainda a criação da Pós-Graduação em Psicologia Escolar no IPUSP. Como é possível ver no material organizado por Schmidt et. al. (2010), muitos pesquisadores, inclusive de outras áreas como Psicologia Social, do Trabalho, Psicologia Clínica, e outras, iniciaram seus estudos pós-graduados nesse programa de pós-graduação. Neste sentido, o mesmo se constituiu em um importante nicho para a produção de conhecimento da Psicologia brasileira, não apenas em Psicologia Educacional e Escolar. Para Angelini, a história da Psicologia no Brasil teve duas vertentes importantes de constituição: a influência dos médicos e a influência dos educadores. Assim como Taverna (2003), Antunes (2001) e outros teóricos da historiografia da Psicologia, que apontam essa dupla origem, Angelini também a identifica em seu relato.

Angelini discorreu no depoimento sobre a **história da criação da USP e da FFCL**. Em 1934, a USP foi criada, e logo de início algumas instituições se juntaram para fundar a nova universidade. Entre estas, o Instituto de Educação Caetano de Campos (da Escola Normal Caetano de Campos) passou a somar junto a outros departamentos (chamados à época de Seções) na FFCL. Em 1937, organizou-se a Seção de Pedagogia no interior da FFCL, e os interessados em Psicologia procuravam esse curso, que tinha

conteúdos relacionados a tal conhecimento, pois não existia a Psicologia como graduação.

Angelini relatou como eram esses primeiros tempos e como, ao longo dos anos 1960, foi se organizando um movimento estudantil que, segundo seu relato, culminou na discussão sobre a Reforma Universitária. A Reforma foi instituída em 1968, sendo que as principais mudanças foram na organização dos cursos, não mais em cátedras, mas departamentos, e a organização do sistema de pós-graduação com mestrado e doutorado, que seguiu o modelo estadunidense, a partir do Parecer Sucupira⁷⁰ (SCHMIDT *et. al.*, 2010). No depoimento, Angelini dedicou boa parte da narração para contar estes acontecimentos e elenca outras mudanças ocorridas no interior da universidade, principalmente o fato de que a partir da Reforma ele vislumbrou a possibilidade de se criar um Instituto de Psicologia; e ele, então, narra os acontecimentos que culminarão na criação do **IPUSP** nos anos 1970.

Sobre a **história da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil**, o depoente relatou sobre os primeiros projetos na Câmara de Deputados e contou sua experiência nesse processo. É importante dizer que tal experiência se circunscreveu ao Estado de São Paulo. Sabe-se que os profissionais do Rio de Janeiro tentaram também um processo de regulamentação da profissão de psicólogos, com um projeto diferente do que foi impulsionado pelo grupo de São Paulo. Alguns autores até falam que havia uma “variante paulista”, que foi aquela que acabou sendo aprovada. Angelini descreveu como foi esse processo até a regulamentação, em 1962. Pode-se observar pelo relato que o depoente foi um dos principais protagonistas, sendo inclusive testemunha das necessidades de mudanças nos termos escritos da proposta, para que esta tivesse aprovação. Ele discorre que tiveram que mudar o texto da lei retirando a expressão “*psicoterapia*”, substituindo-a por “*uso de técnicas e métodos psicológicos para solução de problemas de ajustamento*”, o que possibilitou que este fosse aprovado.

No testemunho como um todo, Angelini falou dos **personagens** que estiveram presentes em cada momento. Assim como Pfromm Netto, ele relatou a importância de Lourenço Filho, de Noemy da Silveira Rudolfer e acrescentou ainda aqueles que indiretamente também somaram para construção da Psicologia no Brasil como Emilio Mira y Lopéz, Antonius Benkö e especialmente aqueles que se instalaram em São Paulo: Anielá Ginsberg, Betty Katzeintein, Enzo Azzi, etc.

⁷⁰ Em 1965, a Câmara de Ensino Superior brasileira, do então Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer N. 977, conhecido como Parecer Sucupira, por causa de seu autor Newton Sucupira. Este Parecer estabeleceu as bases para a organização de cursos de pós-graduação no país (SCHMIDT *et. al.*, 2010).

Eu o questionei quando às **referências e influências teóricas** naqueles primeiros tempos, e Angelini disse que a professora Noemy, por ter estudado nos Estados Unidos, contribuiu para a divulgação de teorias oriundas desse país em nosso meio. Falou ainda que isso se modificou ao longo do tempo, passando pelo Associacionismo, pelo Behaviorismo e por Gestalt. Também comentou que naquele tempo não havia tantas distâncias quanto à multiplicidade de enfoques, pois, no seu entendimento, no caso da Psicologia no Brasil, como havia poucas pessoas atuando, não ocorria grandes especializações, como atualmente acontece:

Naquela época eram pouquíssimas as pessoas pesquisando seriamente em Psicologia no Brasil. Não havia a especialização que se nota hoje, em que o estudioso pode passar a vida dedicando-se apenas a uma área restrita da ciência psicológica.

[...] Posso dar o meu exemplo: a minha primeira tese foi em *aprendizagem*, para o doutorado, a segunda, no concurso para a livre-docência, foi sobre *interesses profissionais*, e a terceira, para o concurso de cátedra, versou sobre *motivação humana*. Depois me dediquei à área da Psicologia Intercultural. Quando tudo está por fazer, aumenta-se o espectro da contribuição trabalhando-se em várias áreas, ao passo que, com o aumento de participantes, é mais viável a especialização.

Deborah: O senhor acha que isso veio com a profissionalização? Que tipo de explicação que o senhor dá para essa questão?

Arrigo: Veio com o desenvolvimento dos cursos, com a profissionalização e com a necessidade de preparação de docentes em distintos campos da Psicologia e nas múltiplas aplicações dessa ciência na vida moderna. Atualmente você encontra, por exemplo, um professor que somente ensina Psicologia Social, outro, só personalidade, um terceiro que trabalha com animais e nada mais. No meu tempo não era assim (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ele reiterou que a vinculação a um tipo de conhecimento ou parte do mesmo, como as escolas, por exemplo, teve muita relação com a criação dos cursos e a necessidade de professores para atuar em áreas específicas. Contudo, assevera que no início todos tinham múltiplas vinculações teóricas e metodológicas, algo que só mudou depois.

Ao final do depoimento, eu perguntei ao professor Angelini sobre a nomeação da área e as terminologias **Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar (?)**. Ele falou da diferenciação da APA, anteriormente descrita no testemunho de Witter, e que acredita que a Psicologia Educacional abrange a Psicologia Escolar. Para ele, a Educacional é mais ampla pois pode-se falar em Educação familiar, por exemplo, ou em Educação não formal, enquanto que a Escolar se circunscreve mais às práticas no interior da escola. Angelini destacou ainda, sobre esta questão, que no tempo da cadeira na FFCL ele e seus assistentes eram responsáveis pelo conteúdo de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da Adolescência para os alunos que faziam licenciatura em toda a USP. E que, por serem muitas aulas, com vários alunos, introduziram algumas vídeo aulas para

ministrar aos licenciandos essas disciplinas. Ressaltou, inclusive, que foi uma experiência pioneira de uso de equipamentos audiovisuais na USP.

Angelini criticou o que foi feito depois com relação ao conteúdo de **Psicologia nas Licenciaturas**, que, a seu ver, perdeu o foco de maior interesse para aquele campo. Quando a Reforma Universitária deixou a cargo da Faculdade de Educação este conteúdo a ser ministrado, no seu entender algumas das iniciativas que eles introduziram, como esta das videoaulas, foram perdidas.

Em algumas passagens de seu relato, Arrigo Leonardo Angelini falou das **dificuldades daquele tempo**. Ele descreveu, por exemplo, como era difícil conseguir material bibliográfico, e narra sobre um episódio a importação de um aparelho para utilização nos estudos de sua tese de doutorado. O aparelho veio, mas houve uma confusão na entrega na FFCL e acabou voltando para os EUA. Ele teve então de mudar o experimento proposto e inventar uma nova forma de realizar a pesquisa. Pfromm Netto também falou desta dificuldade referindo-se inclusive à cidade universitária, que nos primeiros tempos era um local afastado e com pouca estrutura de pavimentação e em outros setores. Guzzo também tratou do tema, dizendo o quanto hoje é mais fácil, com as novas tecnologias como a internet, absorver mais rapidamente as produções científicas feitas.

O depoente contou que foi convidado pelo psicólogo Ruben Ardila para escrever um capítulo sobre como vê a Psicologia atualmente e a projeta para o futuro. Segundo ele, é uma obra que reúne este tipo de reflexão de vários psicólogos no mundo e Angelini foi o autor brasileiro escolhido para compor um capítulo no livro. Eu, então, a título de finalização do nosso encontro, perguntei como ele acreditava que seria o **futuro da Psicologia**. Ele descreveu algumas questões que foram feitas por Ardila e como as respondeu. Falou que acredita que outros profissionais têm cada dia mais usado os conhecimentos da Psicologia e que a produção de conhecimento em Psicologia precisa pensar em como contribuir com outros profissionais. Ele refletiu como se deve avançar para além das clássicas áreas: escolar, clínica e organizacional, entre outras reflexões.

A título de **Síntese analítica do depoimento** do professor Arrigo Leonardo Angelini, gostaria de discutir os seguintes conteúdos: 1) a história pessoal *versus* a história de um campo; 2) aspectos da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil; 3) as múltiplas referências; e 4) a Psicologia Educacional ou Escolar.

O modo como a **história pessoal** pode interferir ou se misturar à **história de um campo** de conhecimento ou prática é visível no relato de Angelini. Isto se verifica principalmente pelo fato do mesmo ter sido protagonista de várias ações que contribuíram nos primórdios para o nascedouro de algumas instituições da Psicologia.

Mesmo que seja um ponto de vista sobre uma história que teve muitas outras facetas, este ponto de vista também a constituiu e a configurou. Acho de suma importância, e isto fica flagrante na análise deste depoimento, que se possa escutar diferentes vozes desta nossa história, de forma a dar conteúdo humano (“carne e sangue”) a estas, de modo que se possa adentrar melhor em seus meandros e especificidades. Digo isso também porque julgo prioritário que possamos ir às raízes da constituição de nossa ciência para entender os rumos que esta tomou. E ir às raízes, no meu entendimento, é também ir aos homens e mulheres que juntos configuraram essa nossa história.

O professor Angelini, assim como outros deste período em que a Psicologia almejava seu reconhecimento, teve em sua formação e prática profissional aspectos que contribuíram para que se pudesse também construir este campo de conhecimento: uma filiação aos estudos experimentais, às pesquisas quantitativas e também uma forte tradição de influências francesas e estadunidenses, características da formação na Escola Normal Caetano de Campos e também do FFCL nos seus primórdios. E mesmo que se restrinja esta análise ao Estado de São Paulo, ao que saiba, pouco se diferenciaram essas influências em outros lugares. É importante dizer que essas afiliações iniciais foram fundantes da nossa ciência no Brasil e se consolidaram um tipo de Psicologia que aqui foi se constituindo aos poucos.

Observando historicamente todo o processo, nota-se que a Psicologia inicia fortemente ligada às influências francesas, estadunidenses e também de cunho psicométrico e behaviorista, e, ao mesmo tempo, tem uma forte ligação com aplicações práticas em campos como indústria, escolas, instituições de saúde e outras. Na mesma época, floresceram críticas a tal modelo e proposições contrárias a ele, sobretudo enfatizando suas limitações. Neste sentido, a Psicologia no Brasil e também a Psicologia Educacional e Escolar foram palco destas contribuições e de muitas outras que possivelmente estiveram presentes, o que, no meu entendimento, foi construindo as múltiplas variantes desta ciência, como temos hoje.

E ficam evidentes essas diferentes visões quando o depoente fala dos **aspectos da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil**. O grupo paulista que se mobilizou e conseguiu a aprovação da Lei N. 4119 (BRASIL, 1962), como ele mesmo fala, usou de um estratagema para que o projeto fosse aprovado. Mediante a pressão dos médicos para que a atividade “clínica” ou “psicoterapia” não constasse na proposta, eles trocaram o termo para “*métodos e técnicas psicológicos para resolver problemas de ajustamento*”. Esta medida contribuiu para que se conquistasse a regulamentação, mas, por outro lado, tempos depois estes métodos e técnicas foram interpretados como “testes”.

Interessantemente, como o momento histórico de conquista da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil coincide com a grande expansão do movimento de testagem, a interpretação da lei tomou contornos, no meu entendimento, limitadores. Digo isto porque muitas vezes se interpretou como “métodos e técnicas psicológicas” apenas os instrumentos de testagem, esquecendo que esses métodos e técnicas envolvem todas as atividades específicas do campo do saber psicológico, inclusive a psicoterapia e outras. A fala do depoente foi esclarecedora neste sentido, pois relata que o texto da lei não passou de uma forma encontrada pelo grupo de psicólogos para responder à pressão pela não aprovação da profissão no Brasil. Por outro lado, o que ocorreu na prática foi uma vinculação à onda psicométrica então vigente. Na minha visão, a compreensão de métodos e técnicas psicológicas apenas como instrumentos avaliativos acabou por engessar em parte as produções de conhecimento, pesquisas e também a prática para além destes domínios.

Outro aspecto importante de ser destacado é que no texto da lei se expressa outra linha de pensamento, então hegemônica à época: trata-se da ideia de uma psicologia do “ajustamento”. Como anteriormente tratado aqui, a Psicologia do “*ajustamento*” foi a tônica do Pós-Guerra nos EUA, e, no Brasil, até meados dos anos 1970, podemos dizer da influência desse tipo de pensamento. Um aspecto digno de nota é o fato de que esta mudança nos termos da lei que regulamenta a profissão de psicólogos, incluindo a expressão “*resolução de problemas de ajustamento*” também se construiu naquele momento histórico do país. Como se sabe, a partir de 1964, instaurou-se no Brasil uma ditadura militar que duraria anos. E pode-se dizer que os anos antecedentes foram cruciais para a construção de condições que viriam a culminar na instalação de um governo militar e repressor posteriormente. Pode ser precipitada esta interpretação, que requereria maior aprofundamento, mas, neste contexto, a aprovação de uma lei com a expressão “*resolução de problemas de ajustamento*” parece ser o eco do momento histórico do nosso país, apesar de não ser apenas este movimento que se pôde vislumbrar na Psicologia nascente. Deixo claro que isso é uma análise pessoal, que inclusive julgo carecer de maior estudo, pois o depoente em nada se referiu a isso.

De todo modo, é intrigante pensar que, talvez até por essa expressão, a lei tenha encontrado maior receptividade junto àqueles que antes a criticavam. A hipótese merece maior atenção dos historiadores da Psicologia, que poderiam analisar todos os projetos concorrentes à época para regulamentação da profissão, bem como conhecer os deputados do momento, suas histórias de vida, suas filiações e posturas políticas, os outros projetos que foram engavetados com mesmo teor e, inclusive, os termos originais

da proposta e as modificações feitas em plenário. Vale a sugestão para futuros pesquisadores: adentrar neste universo, que por si só daria outra tese.

Um tema recorrente não só neste depoimento, mas também em outros foi a citação de **múltiplas** influências e **referências** teóricas e metodológicas naqueles primeiros tempos. Chamou-me a atenção que também Angelini, assim como Witter, tenha exposto que antes não havia especializações e grandes distâncias entre linhas de pensamento e prática no interior da Psicologia. Os relatos indicam que estes acirramentos e “paixões” por uma ou outra corrente de pensamento psicológica foi algo que ocorreu posteriormente. Angelini reiterou, quanto a este aspecto, que no início, como a Psicologia era ainda um campo em construção, havia uma multideterminação de referências, que se articulavam para construção e aplicação do conhecimento psicológico a vários campos. Foi curioso notar que ele tenha explicado essas distâncias e delimitações como parte da evolução da exigência para a formação de professores para os cursos de Psicologia. Acredito, também como ele, que essa necessidade de se formar professores para ministrar o conteúdo de “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicopatologia” ou outro tenha contribuído para tais diferenciações, mas volto ao primeiro depoimento e reflito que isto também está relacionado às concepções políticas e teóricas que se assume, como a visão de mundo, de homem, de escola, de profissão. A professora Dra. Maria Helena Souza Patto também tocou neste tema em seu depoimento. Por outro lado, foi interessante ver que no princípio, no nascedouro da Psicologia, assim como da Psicologia Educacional e Escolar, estas divisões não eram tão nítidas, e que talvez um olhar para este passado possa nos ensinar uma forma mais plural de se conceber a Psicologia e suas práticas.

Um núcleo de significação importante de ser analisado no depoimento é a reflexão sobre as nomenclaturas **Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar**. Angelini, como outros depoentes fala da divisão da APA que separa “Educacional” de “Escolar” e reflete ainda, assim como Pfromm Netto, que no caso da USP houve um fato digno de nota que aconteceu por ocasião da criação do IPUSP. Ele esclareceu que a cátedra se chamava “Psicologia Educacional”, mas que nessa cadeira eram oferecidas várias disciplinas, como “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia do Adolescente”, “Psicologia da Personalidade” e outras. O depoente ressaltou também que estes conteúdos faziam parte da licenciatura dos graduandos da USP e que, junto com seus assistentes, criou um sistema de videoaulas devido ao grande número de turmas e alunos. Ele ressalta que essa foi uma experiência pioneira na área e principalmente na USP.

É interessante notar entretanto, no que se refere às nomenclaturas, que como disse Pfromm Netto, a Faculdade de Educação (FE-USP) requisitou para si a responsabilidade pela disciplina “Psicologia Educacional” após a Reforma Universitária, o que levou o IPUSP a utilizar a expressão “Psicologia Escolar” não só na disciplina da graduação “Psicologia ‘do’ Escolar e Problemas de Aprendizagem”, como também no mestrado (o primeiro do país na área) em “Psicologia Escolar” criado em 1970. Como dito antes, este foi um espaço onde floresceram muitos estudos e pesquisas de pós-graduação, não só nessa área como também em outras. O que se pode afirmar a partir disto é que esta nomeação “Escolar”, inicialmente uma influência estadunidense, posteriormente foi sendo difundida a partir da USP.

VI.2.4 Raquel Souza Lobo Guzzo

Maria, Maria

Maria, Maria
 É um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece
 Viver e amar como outra qualquer do planeta...
 [...] Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça, é preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania
 De ter fé na vida....

Milton Nascimento e Fernando Brant (2004)

Quando penso em Raquel Souza Lobo Guzzo e uma forma de lhe apresentar, logo me vem à cabeça a música “Maria Maria”. Acho que desde o nosso primeiro encontro, quando ela foi minha professora na PUC-Campinas, no mestrado, e também depois, quando a vejo esporadicamente em eventos ou bancas de defesa de seus orientandos, me transporto para a força desta música. Digo isso não só pela letra, mas também pela melodia, que inicia assim num tom mais sereno e vai crescendo, crescendo como uma força. Vejo-a como uma mulher que tem força, gana e com uma fé na vida impressionável. Nela eu observo isto que acho que “Maria Maria” expressa: um brilho nos olhos, uma vontade imensa, uma mulher que com manha e graça corre atrás dos sonhos que almeja.

Raquel Souza Lobo Guzzo nasceu em 23 de julho de 1950 no Estado de São Paulo, foi aluna de Magistério no Instituto de Educação Carlos Gomes de Campinas, possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(concluída em 1973). Realizou o mestrado e o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar no IPUSP, tendo concluído o mestrado em 1981 e o doutorado em 1987. Os estudos de pós-doutorado fez na University of Rochester, nos Estados Unidos (1999). Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A depoente dedicou sua vida profissional à Psicologia em sua relação com a Educação e publicou vários livros com esta temática, entre os quais, gostaria de citar: “Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa” (1993, coautoria de Almeida e Wechsler), “O futuro da criança na escola, família e sociedade” (1995, coautoria de Rosado e Wechsler), “Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje” (Org., 1999), “Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco” (Org., 2007). Guzzo ocupa a cadeira n. 37 da Academia Paulista de Psicologia. No depoimento para esta tese, Raquel Souza Lobo Guzzo narrou sua história profissional:

Eu era professora primária. Eu fiz o que, na época, era chamado de “colegial” para ser professora. Isto porque, na minha família, a minha mãe era professora, a minha avó era professora, e trabalhar era uma forma de emancipação da mulher. Mas trabalho para mulher era mais restrito, e havia estímulo para trabalhar como professora. Então, as mulheres da minha família, muito timidamente, lutavam por uma emancipação, emancipação financeira e, também, uma emancipação geral, buscando não ficar na dependência do marido. E elas trabalhavam ensinando. Assim, eu fui fazer o segundo colegial na Escola Normal no Instituto de Educação Carlos Gomes em Campinas/SP.

Eu acho que sou da última geração da Escola Normal de Campinas em que premiavam os primeiros lugares com uma cadeira como docente no município. No final da década de sessenta [1960], a Escola Normal era um espaço de formação de professores para o ensino básico. Então, aqui em Campinas, ao final do curso você tinha um certificado profissional e os alunos dos anos anteriores, quando tiravam boas notas durante o curso, eram premiados com uma vaga como professor no município. Era algo assim: você ter dezessete ou dezoito anos, ter um certificado e ainda poder escolher uma sala de aula para ser professor! Eu fui a última geração desse modelo. Quando cheguei ao final do terceiro ano, na minha formatura, eu fui a primeira colocada, mas, ao invés de ganhar uma cadeira, ganhei um cheque. Nunca mais me esqueço disso, foi uma grande decepção...

Eu ganhei um cheque!

Eu tenho uma foto da formatura, o diretor do Instituto de Educação Carlos Gomes, onde estudei, me entregando um cheque... Na época, acho que era de trinta cruzeiros...

E eu não consegui esconder minha decepção. Eu estava esperando durante esses três anos, estudando, me matando para poder ganhar uma cadeira e ser alfabetizadora... Quando era premiado, você ficava como professora titular no município. Então, eu ingressei na rede como substituta. Eu já tinha feito estágios na escola primária, e fui me encantando pela possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças na sala de aula, sobre uma outra perspectiva. Isto porque no Instituto de Educação Carlos Gomes eu tive uma professora de “Psicologia do Desenvolvimento”, e foi por meio da Psicologia do Desenvolvimento que eu descobri a existência da Psicologia.

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Ela contou que no terceiro ano deste curso no Instituto de Educação Carlos Gomes teve uma disciplina com uma professora de Psicologia do Desenvolvimento e se interessou por aquele conhecimento, o que a levou a procurar a Psicologia. Afirmou que a graduação em Psicologia era um curso recente⁷¹ e que, logo que entrou, vivenciou dois acontecimentos curiosos. O primeiro foi que para ingressar teve que realizar um teste psicológico e logo depois, no seu primeiro período na universidade, o curso foi interrompido. Os professores foram demitidos e a universidade não sabia se iria manter as atividades do curso de Psicologia. Guzzo falou desse período:

Eu me lembro de um fato curioso... Na seleção para o ingresso na Psicologia, você primeiro passava por testes psicológicos. Eu não sei se você já ouviu isso...

Deborah – Sim.

Raquel – Tem uma geração de psicólogos que para entrar no curso de Psicologia fazia um teste psicológico de personalidade. Também se faziam dinâmicas de grupo e outras técnicas... E eu fiz. E é incrível porque me incomodou que uma amiga minha, muito querida da Escola Normal, que era professora comigo, não passou na seleção. Nesse processo seletivo primeiro você fazia a chamada “seleção psicológica” e depois era a seleção no exame de conhecimentos gerais. E essa minha amiga não passou. E isso ficou na minha cabeça! Eu pensava assim: *“Como que um teste... quer dizer... antes de você estudar qualquer coisa, você vive a experiência do poder da Psicologia”*.

A Psicologia decidiu a vida dessa menina. Ela foi estudar Filosofia, na PUC-Campinas mesmo, nós continuamos amigas, mas ela foi fazer Filosofia. Hoje ela está num outro caminho aí. Mas eu sempre fiquei pensando:

“Que poderoso é esse instrumental da Psicologia, não é? Um instrumento poder decidir se você é ou não apto para ser psicólogo. Em uma prova, um teste de personalidade!”

[...] Mas para você ver como a minha experiência foi aos saltos, assim... Em primeiro lugar, eu ouvi dentro de uma sala de aula do curso Normal uma professora contar sobre o desenvolvimento da criança; e de como a Psicologia ajudava a criança a se promover, a se desenvolver. Então, eu entro na faculdade e vejo a Psicologia ceifando a possibilidade das pessoas estudarem...

[...] Eu lembro que nós vivemos uma época peculiar na PUC-Campinas, porque o vestibular foi feito em janeiro e, em março, começaram as aulas. Em abril nós perdemos todos os professores. Eu não me lembro direito se foi em abril ou não, porque, por exemplo, a Maria do Carmo Guedes foi a minha primeira professora de História da Psicologia. Eu tive aula com ela no primeiro semestre do curso. Mas o primeiro semestre não terminou. Sempre que eu encontro a Maria do Carmo eu falo para ela... Já falei isso para ela várias vezes: ela me mostrou em pouquíssimas aulas a importância e como a Psicologia se desenvolveu como uma ciência e uma profissão.

(GUZZO, 2010- DEPOIMENTO para esta tese.)

⁷¹ De acordo com Castelar (2005), o curso de Psicologia iniciou suas atividades na Universidade Católica de Campinas (que se tornou Pontifícia em 1972) em março de 1965, e, no início dos anos 1970, por conta da ditadura militar, em alguns cursos houve repressões a professores, e militares passaram a ser docentes.

Sobre este episódio de turbulência vivido na PUC-Campinas, a tese de Marilda Castelar (2005) é reveladora. A pesquisadora ouviu alunos do curso de Psicologia que vivenciaram aquela época, e um deles explica:

[...] a gente entrou em [19]72, no auge da ditadura. Os professores da PUC, tipo Luís Otávio [Seixas Queiroz] e algumas pessoas, já tinham sido demitidos... [encontramos a PUC] destruída. O curso de Psicologia da PUC era uma extensão do exército brasileiro. A gente tinha aula com vários militares, ninguém tinha a menor confiança em nada, não se podia fazer nenhuma assembléia, nenhuma discussão coletiva, a gente não confiava nos professores. Tinha professor que todo mundo dizia que era delator, informante do exército. O movimento estudantil nessa época esta destruído também, a UNE só começou a sua reorganização em [19]77. Foi quando eu cheguei a participar de algumas reuniões e assembléias, só que eu já tinha me formado, eu já tinha saído da Faculdade. Eu acho que essa época em que eu estudei foi a época mais despolitizada, o período de maior silêncio, de maior repressão, de maior medo (...) era o auge da alienação, as pessoas não percebiam que estavam dentro de uma ditadura, não existia movimento estudantil nessa época (R.P.T.L. In: CASTELAR, 2005, p. 54).

Castelar revela que alguns que viveram aquela época narram sobre o convívio, no interior da universidade, com agentes do Sistema Nacional de Informações (SNI)⁷², e que muitos foram demitidos por serem considerados subversivos ou comunistas. A autora destaca, por outro lado, que uma consequência interessante desta crise na PUC-Campinas foi que uma parcela significativa dos alunos das primeiras turmas de Psicologia, nas décadas de 1970 e 1980 se tornaram, posteriormente, professores desta. Ela diz que algumas pessoas acreditam que isto esteve relacionado à participação dos estudantes em atividades docentes nesse período conturbado; e, para outras, isto resultou num “*ensino atrelado a um posicionamento ideológico comprometido com o sistema*” (CASTELAR, 2005, p. 56). Raquel Guzzo, em seu depoimento, disse que, na tentativa de que o curso voltasse a funcionar, no seu primeiro ano, ela e os colegas se envolveram em ações para reorganizar a graduação em Psicologia:

Então, no primeiro ano, nós não acabamos o semestre, o curso fechou. Aí ficamos uns quatro, cinco meses num processo de indecisão. A instituição decidindo se iria manter o curso ou não.
[...] Mas eu não me conformava do curso ter acabado...
[...] E nós decidimos, na época... era uma época difícil, época da ditadura militar, quando não se podia sentar e reunir pessoas... Eu não consigo ter clareza de como isso tudo aconteceu, mas decidimos que iríamos lutar para o curso continuar existindo. A gente ficou na faculdade, não nos dispersamos, eu me lembro disso.
Então, a Universidade resolveu a questão, e nós não sabíamos, naquele tempo, as razões claras de por que tudo aquilo tinha acontecido, depois nós fomos descobrindo... mas a Universidade resolveu remontar o curso.

⁷² O Serviço Nacional de Informações (SNI) foi criado em 1964 com o objetivo de ser um aparelho do governo para supervisão e coordenação de informações. O SNI era responsável pelo levantamento de fichas de suspeitos de serem contra o regime ditatorial e fornecia informações para prisões e repressão de lideranças políticas, sindicais e civis (REBOUÇAS, 2010).

Instituiu uma nova direção, e essa direção teve a liberdade de fazer uma reconstituição do curso, de chamar professores para poder reorganizar. [...] Lembro que se montou uma comissão de classe, de cada turma. Cada turma tinha representantes que iam junto com a direção instituída reconstruir o curso. E eu participei dessas comissões em todos os anos. Essa foi a marca da minha graduação. Eu estou contando tudo isso para dizer que foram muitas descobertas. Descobertas boas, de horizontes promissores para estudo, mas descobertas ruins também. Ruins porque nós, a nossa turma, saiu da graduação com muitas lacunas. Mas havia um desejo sincero de reconstruir, de recompor essas lacunas, para poder avançar no estudo da Psicologia, das consequências da Psicologia para a vida das pessoas... Com isso, no terceiro ano da faculdade, nós recompusemos o curso.

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Guzzo relatou que depois disso se formou, casou-se e mudou para a Alemanha. Quando voltou, foi ser professora do ensino fundamental e médio. Então foi convidada, ao voltar para Campinas, para ser docente no curso de Psicologia da PUC-Campinas, em 1975. Posteriormente, foi fazer o mestrado e o doutorado na Universidade de São Paulo, onde teve a orientação da professora Dra. Geraldina Porto Witter. Guzzo explicou que seu interesse era estudar a questão das “dificuldades de aprendizagem”. Em suas palavras:

Eu fiz o processo seletivo para o mestrado na UNICAMP e na USP. E eu entrei nos dois. E eu fiz uma opção pela USP, porque a USP tinha a área de concentração. Na USP era um mestrado na Psicologia, e com uma área de concentração em Psicologia Escolar. Recordo de que eu fiquei uma semana pensando qual dos cursos eu iria fazer. Porque fazer aqui em Campinas era mais fácil para mim. Era uma decisão difícil porque teria que viajar para São Paulo. Mas na UNICAMP, era um programa de Educação, com uma linha de pesquisa em Psicologia Educacional, e a pesquisa era voltada para a formação dos professores. E eu tinha fixado na minha cabeça que eu queria formar psicólogos para atuarem no campo educativo. Hoje eu até poderia repensar essa decisão porque eu já tenho lastro de formar psicólogos... não sei quantos para o campo educativo, mas... Mas, na época, eu tinha uma decisão que eu deveria primeiro aprender a fazer. Era um desejo de suprir lacunas da minha formação. E eu queria ficar dentro da Psicologia para poder desviar um pouco aquele rio que vai para área de clínica, não é? Então eu fui para São Paulo. Eu entrei no mestrado em 1976.

[...] O meu foco no mestrado e no doutorado foi discutir a questão da “dificuldade de aprendizagem”. Eu ainda estava encasquetada com essa história...

[...] Fui orientanda da Geraldina.

[...] Na dissertação do mestrado, eu focalizei a questão da linguagem.

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Ela descreveu que, paralelamente, foram construindo a área de Psicologia Escolar na graduação e na pós-graduação na PUC-Campinas. Além de cursar o mestrado e o doutorado, explicita que buscou se inserir na rede pública de ensino. Reiterou que antes eles faziam estágios para os graduandos na Escola de Aplicação da PUC-Campinas, e que depois, quando ela passou a docente da área, conseguiram

adentrar na rede pública. Disse ainda que trabalhou no que ela denominou de “*única porta de entrada que o psicólogo tinha para entrar na escola pública*”, que era realizar um trabalho de avaliação psicológica das crianças para identificar quem iria ou não para classes especiais. E depois, no final da década de 1980, passou a se empenhar para criar a Pós-Graduação em Psicologia Escolar da PUC-Campinas:

No começo da década de noventa [1990], a PUC-Campinas já tinha um Programa de Pós-Graduação, e já tínhamos um corpo docente da área de Escolar formado. Era um corpo docente consistente, já dava para arriscar um novo voo. Assim, começamos a formular uma proposta de abertura de área de concentração em Psicologia Escolar no Programa de Pós da PUC-Campinas. Esta área de concentração começou a ser gestada a partir de oitenta [1980].

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Raquel Guzzo é também uma das fundadoras da ABRAPEE. A este respeito, explicitou que no fim dos anos 1980 se empenhou em construir, junto com a professora Solange Weschler e outros professores, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Elas duas, em conjunto com colegas, compuseram as primeiras diretorias, bem como organizaram os primeiros congressos da área, como narra em detalhes no seu depoimento (ver Apêndice I). Atualmente, tem publicado trabalhos abordando a chamada “Psicologia Libertadora”, com referencial de Ignacio Martín-Baró, e tem produzido, em conjunto com seu grupo de pesquisa na PUC-Campinas, trabalhos que fazem a ponte entre o conhecimento da Psicologia e a contribuição desse autor e da perspectiva marxista. Suas últimas publicações versam não apenas sobre Psicologia Escolar, mas também acerca de Psicologia Social, Comunitária e de Políticas Públicas.

A depoente me recebeu em seu escritório, em sua casa, no dia 18 de novembro de 2010, e estava acompanhada de um orientando de doutorado. O depoimento durou 2 horas, 16 minutos e 46 segundos. Posteriormente, Guzzo revisou o depoimento e inclusive enviou-me mais detalhes sobre datas a que havia se referido.

A escolha dela como depoente foi, sobretudo, pelo fato de que Raquel Guzzo poderia falar de um período específico da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, os anos 1990, fase de organização dos psicólogos e de criação da ABRAPEE. Além disto, ela poderia contribuir relatando sobre as décadas antecedentes e posteriores, trazendo mais informações sobre este período.

Raquel Guzzo transparece ser uma pessoa dinâmica, que está sempre com várias atividades e fala de modo apaixonante da Psicologia Educacional e Escolar. Ela usa com maior frequência a terminologia “Psicologia Escolar” e sempre se refere ao seu trabalho prático nas escolas. O depoimento ocorreu de modo tranquilo, em tom de

conversa e troca de experiências; em alguns momentos ela se dirigia a mim e ao seu orientando, que estava presente na sala. Uma coisa que gostaria de ressaltar foi o entusiasmo de Raquel Guzzo ao lembrar essa história toda. Ao final, quando nos despedimos, ela disse que precisava remexer nas coisas, encontrar documentos, buscar elementos para contar melhor como tudo aconteceu, especialmente a criação da ABRAPEE, para deixar perfeito esse registro que julga ser tão importante.

Quanto ao depoimento, aprecio que o mesmo se constituiu numa importante narrativa sobre este momento histórico de construção da nossa área, sob o qual temos poucos registros (ver Apêndice I).

VI.2.4.1 Análise do depoimento de Raquel Guzzo

Na **Análise I** do depoimento de Raquel Souza Lobo Guzzo identifiquei os seguintes temas que se repetiram (recorrentes/indicadores):

	História pessoal
	História da Psicologia Educacional e Escolar na PUC-Campinas
	Relatos sobre a prática
	Referenciais teóricos para prática do psicólogo no campo educacional
	Criação da ABRAPEE
	O projeto de lei para inserção do psicólogo no campo educacional
	O projeto Risco e Proteção...
	Opinião pessoal

Raquel Guzzo fez um relato no qual traça o caminho que ela própria foi realizando no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Ela abordou a sua **história pessoal**, e como, a partir desta, algumas coisas foram sendo construídas para formar seu pensamento, assim como constituir o desejo de mais tarde vir a fundar uma Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar. É interessante neste tópico, a meu ver, identificar como o seu relato de ir se aproximando da área é semelhante ao de muitos de nós que escolhemos a Psicologia Escolar e Educacional. As disciplinas e professores que nos chamam atenção para a importância daquele tema, os impactos positivos e negativos que temos, que vão nos ajudando a escolher este caminho. Guzzo disse que primeiro se interessou por Psicologia do Desenvolvimento; só depois ficou impactada com o poder dos testes, como o que fez para ingressar na Psicologia (e no qual uma colega sua não passou); ainda afirmou que estudou os problemas de aprendizagem, risco e proteção, prevenção e que, atualmente, seu interesse maior é por estudar temas mais abrangentes, para além da Psicologia. Ela afirmou que sua história foi uma “história de saltos” e que vê sua trajetória pessoal e profissional de forma evolutiva:

Eu vejo a minha evolução olhando para essa biblioteca. Eu saio de coisas muito específicas como o tema dos “distúrbios” e “dificuldades de aprendizagem”, passo para a questão da avaliação crítica do papel do psicólogo na escola e da Psicologia num contexto mais geral...

Hoje eu digo assim: para cada dez livros que eu compro, um é de Psicologia. Os outros são relacionados às discussões mais políticas, filosóficas. São livros que vão ajudar a entender o papel da Psicologia no mundo de hoje.

Hoje eu tenho uma clareza de que nós temos que fazer muito ainda para que a Psicologia não continue e não se perpetue como uma ferramenta da sociedade burguesa para alimentar e manter as circunstâncias, do ponto de vista ideológico, tais como elas estão e se colocam hoje em dia. Eu estou, neste momento agora refletindo sobre como nós vamos construir, a partir da Psicologia, uma ferramenta diferenciada de fortalecimento das pessoas para reagirem a essa situação que está aí colocada. Não é mais aquele papel de ajustar o sujeito à sociedade, não é mais o papel de buscar entender o sofrimento do homem burguês. Não! É uma outra Psicologia que nós estamos querendo construir.

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Neste trecho e em outros do depoimento, Raquel Guzzo afirmou que acha que a Psicologia contribuiu muito para a manutenção do sistema capitalista e para a exclusão e manutenção da desigualdade, mas acredita que devemos construir um outro caminho. Guzzo também, ao contar sua história, revela-nos sobre a **História da Psicologia Escolar na PUC-Campinas**. Ela relatou como foi a sua formação nesta instituição e ressalta que realizavam trabalhos junto a crianças com problemas de aprendizagem, àquela época identificados como “disfunção cerebral mínima” (DCM), e também atividades junto a alunos de educação especial, crianças com deficiências, contato com universo escolar por meio da Escola de Aplicação da PUC-Campinas e estágios externos, como o que fez numa escola de São Paulo, capital. Reitera que, quando passou a ser professora da área, foram aos poucos construindo a Psicologia Escolar na PUC-Campinas, com intuito de chegar às escolas públicas.

Um dado curioso descrito por Guzzo foi o ocorrido logo no início de sua graduação, o fato da demissão dos professores dessa instituição e como o curso precisou ser reconfigurado. Atualmente, sabemos que esta demissão, a exemplo do que ocorreu em outras instituições de ensino superior nos anos 1960 e 1970 foi motivada por interesses políticos do governo ditatorial. Nos tempos da ditadura, qualquer um que se manifestasse contra o regime, de alguma forma, ou mesmo fosse apenas suspeito, era, na melhor das hipóteses, demitido, quando não era – e alguns foram mortos. Um outro exemplo disto foi a invasão que ocorreu na PUC-SP, que também teve como intuito reprimir manifestantes e pessoas contrárias ao regime ditatorial. Houve ainda o caso semelhante de pedidos de demissão que ocorreu na UnB e também na instituição onde

me graduei, a UFU, em que foram demitidos oito professores do curso de Psicologia nos anos 1970.

Outro aspecto abordado pela Dra. Raquel Guzzo foram as conquistas gradativas que a área foi conquistando no interior da instituição: de duas disciplinas passaram a um Departamento, depois um Serviço de Orientação e posteriormente organizaram a Pós-Graduação em Psicologia Escolar (em 1990). Uma informação que não consta no depoimento foi que esta nomenclatura do mestrado em “Psicologia Escolar” na PUC-Campinas posteriormente foi mudada para mestrado em “Psicologia como Profissão e Ciência”. Segundo informação do site da instituição, o mestrado em Psicologia Clínica foi criado em 1972, e o de Psicologia Escolar em 1990, sendo que em 2006 unificaram os dois no mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência. O doutorado, criado em 1995, sempre foi denominado de doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência.

A temática da formação na PUC-Campinas fez a depoente relatar como eram as práticas (**relatos sobre a prática**) em Psicologia Educacional e Escolar no fim dos anos 1970, 1980 e 1990. Ela contou que fazia estágio contribuindo com assessoramento na criação de APAEs; também havia a atuação com crianças que eram denominadas portadoras de DCM – disfunção cerebral mínima – e, posteriormente, a “onda de testagem” para identificação de crianças que precisariam de envio para classes ou escolas especiais. Raquel Guzzo disse que organizou o que chamou de “Brigada Especial” na PUC-Campinas, que foi um grupo de alunos supervisionados por ela que atuava junto às escolas, de forma a reavaliar os laudos emitidos sobre as crianças da rede pública de ensino. Ela diz que, nesse momento, participou ativamente para realizar um trabalho que, segundo ela, era o único jeito de entrar nas escolas públicas:

Campinas, à época, era uma sede de uma Divisão Regional de Ensino e, nas décadas de setenta, oitenta [1970-1980], a política propunha que as crianças com “problemas de aprendizagem” deveriam ser examinadas e laudadas por psicólogos. Então eu resolvi entrar nessa. Eu encarei que essa era uma fresta para entrar nas escolas e fazer a discussão. E eu ia em todas as divisões regionais, em todas as delegacias de ensino. São quatorze regiões aqui no entorno de Campinas. Eu ia para poder discutir com os diretores e os professores como é que eles lidavam com essa questão das crianças com “problemas de aprendizagem”. Foi uma experiência muito interessante, porque nós começamos a discutir criticamente os laudos das crianças. E aí eu comecei a fazer pesquisas nessa área...

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Eu lhe questionei sobre os **referenciais teóricos para a prática do psicólogo no campo educacional** do período (anos 1970-1980); Guzzo respondeu que ela própria buscou referenciais para sua prática fora da Psicologia. A depoente disse que, no campo da Educação, ela pôde encontrar as referências de Freinet e Makarenko, entre outros; e

na Psicologia Educacional e Escolar teve contato com as obras de Novaes (1975; 1978) e Elcie Masini (1978). Referiu-se também aos trabalho de tese de doutorado e tese de livre-docência da professora Maria Helena Souza Patto. Raquel Guzzo também fala do quanto era difícil, antigamente, a apropriação de novos conhecimentos que estavam sendo produzidos na área. Disse que era difícil até saber o que o próprio colega estava fazendo, e faz um comparativo com o estado atual em que as informações circulam mais rapidamente, por meio do avanço tecnológico. Ela disse que hoje, com o acesso à internet e aos meios eletrônicos em geral, o conhecimento é produzido e logo chega às mãos dos interessados, algo que era mais complicado naquele momento.

Um ponto de destaque, no meu entendimento, do depoimento de Raquel Guzzo é o relato da **criação da ABRAPEE**. Ela afirmou que conheceu a professora Solange Weschler em 1988, e que começaram, juntamente com Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter e Vera Trindade Gomes, a produzir discussões para implementação da ABRAPEE. Discorreu que, em 1990, ela esteve nos Estados Unidos e conheceu o presidente da International School Psychology Association (ISPA), Thomas Oakland, e vislumbrou que poderiam tentar algo semelhante no Brasil. A partir da iniciativa dessas pessoas, organizaram uma mesa-redonda em 1990 e, em 1991, estruturaram o primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), em Valinhos (1992). Raquel Guzzo ainda expõe sobre a organização do II CONPE (1994), que foi em parceria com a ISPA que, paralelamente, realizou o XVII Congresso Internacional aqui no Brasil.

[...] Eu não lembro direito como que a gente conseguiu fazer isso. Eu sei que no evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de 1988 nós fizemos um movimento lá dentro. Nós convocamos um seminário e lançamos a pedra fundamental da ABRAPEE.

[...] É preciso recuperar essa reunião da SBPC. Foi uma reunião gigante, e a gente estava com pressa. A gente pegava o evento que desse. Então nós entramos e lançamos a proposta da ABRAPEE lá, e foram discutidas as ideias para operacionalizar e fundar.

Deborah – Só uma perguntinha: existiu uma ABRAPEE regional antes da nacional?

Raquel – Uma ABRAPEE São Paulo? Não. Não existia a associação. O que existiam eram grupos organizados de psicólogos na área: em Brasília, em São Paulo, em Campinas...

[...] Nós criamos, instituímos, explicamos que nós íamos lançar, que era para acompanhar, tomamos nota, quer dizer... Isso deve estar em algum lugar, preciso até ver se a gente não tem este registro, conversar com a Ana [funcionária da secretaria da ABRAPEE]...

[...] A ABRAPEE, quando surge nacionalmente, ela surge para ficar dentro da minha casa! Ela ficou na minha casa durante muito tempo, acho que uns dez anos dentro da minha casa!

(GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Eu questioneei a depoente sobre o **projeto de lei para inserção do psicólogo no campo educacional**, e ela relatou que um deputado de Campinas levou o projeto

para a Câmara dos Deputados e lhe informava periodicamente sobre o andamento deste. Isto ocorreu nos anos 1990. Ele lhe disse que o projeto tinha sido aprovado na Câmara e no Senado, mas tinha sofrido um veto presidencial. Na época, o presidente Fernando Henrique Cardoso escreveu para a ABRAPEE, justificando o veto, explicando que o trâmite desse tipo de proposta deveria ser via município.

Ela afirmou também que recebeu em sua casa um membro do CRP-SP que lhe disse que ela precisava ir mais devagar neste processo da legislação para entrada dos psicólogos nas escolas públicas. Explicou que ele falou que ela estava atropelando o processo e que deveria se discutir mais sobre esse tipo de legislação. Guzzo falou, neste momento, da tensão que existe na Psicologia Educacional e Escolar, que alguns julgam que o psicólogo deve estar na escola e outros afirmam que não. Na verdade há um consenso em que o psicólogo pode contribuir para a educação, porém há controvérsia quanto a se ele deve ou não fazer parte da equipe escolar. Ela explicitou sua opinião a respeito dizendo que não acredita que a formação ocorra em separado da atuação nas escolas, e por isso é importante que haja uma boa formação e, concomitantemente, uma boa inserção no campo educacional.

Eu pedi a Raquel Guzzo que falasse do projeto que desenvolve na PUC-Campinas, como supervisora de estágio em Psicologia Escolar nas escolas, projeto este que eu conhecia como “Voo da Águia”. Ela esclareceu que o **projeto** se chama “**Risco e proteção: uma intervenção preventiva nas comunidades**” e que este tem um braço educacional que é o “Voo da Águia”. Ele ocorre desde 2000 em Campinas, coordenado por ela, e está há alguns anos numa escola da região leste da cidade. Realizou intervenções, desde o início da proposta, em seis instituições, e atualmente atende duas escolas, de educação infantil e educação fundamental, e também a comunidade que vive próxima a estes estabelecimentos de ensino. A depoente narrou como foi aos poucos conseguindo esse espaço e revela que o grupo de pesquisa que coordena na PUC-Campinas tem produzido muitos trabalhos a partir desta prática.

É evidente que todo o relato diz da opinião da entrevistada, porém, uma grande parte do testemunho de Raquel Guzzo eu denominei de **opiniões pessoais**, que foram identificadas como aquelas passagens nas quais suas considerações ficaram mais evidentes. Para facilitar, eu organizei em tópicos.

- Defendeu que o psicólogo possa ter uma preocupação com os processos de desenvolvimento e a forma de prevenir problemas como a doença mental, por exemplo.
- Reiterou que seu interesse sempre foi estudar o processo de desenvolvimento.

- Relatou que a prática corrente nos anos 1970, no âmbito escolar, era o trabalho do psicólogo na diferenciação de “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbio de aprendizagem”. Os distúrbios do âmbito neurológico e as dificuldades quanto aos relacionamentos na escola.
- Disse que atualmente entende que os psicólogos legitimavam essas diferenças nos anos 1970, mas com o intuito de contribuir com as crianças e não consolidar injustiças.
- Discorreu que aprendeu no estágio que fez numa escola especial de São Paulo capital, a reconhecer que a doença psíquica existe; mas assevera que também aprendeu por essa experiência que o espaço e a organização da escola podem produzir diferenças. A escola pode ser um espaço promotor de mudanças, independente da problemática que a criança tivesse.
- Acredita que na década de 1980 o paradigma hegemônico da Psicologia em sua interface com a Educação era de que as crianças não aprendem porque elas entram defasadas na escola, uma defasagem principalmente na linguagem.
- Para a depoente, é preciso ampliar a compreensão do que acontece na escola e, ao mesmo tempo, fazer a crítica daquilo que se fazia nos anos antecessores.
- Julga que nos anos 1980 o psicólogo conseguia entrar na rede pública de ensino principalmente por meio do trabalho com avaliação psicológica. Diz que então encarou esta como uma fresta para entrar nas escolas e fazer a discussão.
- Analisou sua história profissional em termos evolutivos dizendo: “Eu comecei me interessando por temas como as dificuldades de aprendizagem e hoje estou procurando referências para além da Psicologia”.
- Ressentiu-se que durante muito tempo a área Clínica teve maior visibilidade e tinha a intenção, ao propor a criação da ABRAPEE, de que a Psicologia pudesse avançar em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.
- Reiterou que a academia precisa do campo prático para avançar, senão fica pesquisando assuntos muito específicos, que não são passíveis de aplicabilidade. Diz que as pesquisas têm que ter compromisso com a prática.
- Acredita que no processo de criação da ABRAPEE houve uma cisão entre USP e PUC-Campinas que foi injusta.

- Discorreu que atualmente se preocupa com a vinculação da ABRAPEE com as instituições internacionais.
- Em sua opinião, a ABRAPEE perdeu o contato com os psicólogos que estão de fato atuando e ficou no estrato da academia, algo que, segundo ela, está mudando agora, mas é preciso avançar neste aspecto.
- Defendeu que a área de Psicologia Educacional e Escolar possa fazer mais debates, discutir questões de seu interesse, como, por exemplo, a formação dos psicólogos que atuam na área.
- Refletiu que tem encontrado psicólogos que são da área falando mal da Psicologia Educacional e Escolar, e que deveria se discutir mais esta questão.
- Acredita que numa nova sociedade, que não fosse organizada como a capitalista, ainda se precisaria da Psicologia, mas uma outra Psicologia, diferente da que hoje está estruturada.
- Julga ainda que nem todos os psicólogos têm condições de atuar em Psicologia Escolar; para ela, o perfil deste profissional tem que abarcar um envolvimento político, nem sempre encontrado nos estudantes.
- Ao final, defendeu que a Psicologia deva oferecer aos alunos uma nova visão libertadora e emancipadora.

A **Análise II**, como explicado anteriormente, consistiu na leitura e na organização das partes identificadas na etapa anterior e contribuiu para construir a narrativa sintética apresentada a seguir.

Raquel Guzzo começa falando de si e de sua transformação ao longo de anos no interior da Psicologia Escolar. Depois, ela adentra nas discussões da área e dos pontos que julga importantes comentar no depoimento. Acredito que a história pessoal da depoente demonstra que também sua escolha foi acertada para contribuir para esta tese, pois ela falou de um período histórico dos anos 1970 em diante e das discussões que aconteceram no interior da formação e foram, por isso, construindo o que temos hoje de corpo teórico e prático na área.

Sua narrativa teve como principal característica uma exposição de sua história pessoal e, ao mesmo tempo, da história da Psicologia Educacional e Escolar. Guzzo esclareceu como foi se aproximando da Psicologia Educacional e Escolar por meio de disciplinas e estágios na graduação e, posteriormente, como docente da área. Reitera seus objetos de interesse no mestrado e doutorado com foco na discussão das “dificuldades de aprendizagem” e reflete sobre como, no início, o trabalho do psicólogo

escolar ocorria principalmente para identificação dos “problemas de aprendizagem” e dos “distúrbios” e depois se avançou na compreensão de que o psicólogo legitimava essas distinções.

Guzzo falou ainda da luta por um espaço maior da área no interior da PUC-Campinas e relatou que passaram de duas disciplinas e um estágio para um Departamento e mais tarde conseguiram instaurar um mestrado em “Psicologia Escolar” na instituição. Descreveu sobre as práticas empreendidas para formação acadêmica dos alunos, que no início tinham atividades na Escola de Aplicação e depois conseguiram adentrar a rede pública de ensino. Ela disse que uma das entradas foi o processo de análise de laudos que identificavam problemas nas crianças para eventual encaminhamento para classes e ou escolas especiais. Guzzo afirmou que esta era uma das únicas portas de entrada na rede pública e que criou um grupo com alunos para realizar atividades como esta para discutir como estavam sendo feitos esses laudos e buscar ampliar a discussão e problematização sobre o tema.

A depoente então contou todo o processo que empreendeu junto com Solange Weschler, Geraldina Porto Witter, Samuel Pfromm Netto, Maria Helena Novaes e Vera Gomes para criação da ABRAPEE nos anos 1990. Fala de sua aproximação com a ISPA e dos eventos que tornaram possível a criação da associação. Diz ainda do projeto de lei de inserção do psicólogo na rede pública de educação, que foi vetado pelo presidente, e discorre sobre seu grupo de pesquisa e as ações do Projeto que desenvolve em uma região da cidade de Campinas desde 2000.

Um dos aspectos que é interessante destacar do depoimento de Guzzo, que embora não tenha tido expressão para se tornar um tema recorrente (ou indicador) foi a referência que fez ao impacto na sua formação do “poder” do teste psicológico e depois da sensação que teve com relação a um paciente psicótico na sala de aula. Guzzo disse que sentiu o poder da Psicologia ali ceifando oportunidades no caso da testagem e que, no caso do paciente psiquiátrico, ficou intrigada como a pessoa tinha atingido tal grau de adoecimento.

Com relação aos testes, muitos cursos de Psicologia utilizavam-nos para julgar a capacidade mental dos futuros psicólogos que atuariam na profissão. Realmente era um sistema excludente e que, a meu ver, demonstra duas coisas. A primeira, uma crença num tipo específico de pessoa que seria o ideal para exercer a Psicologia; e outra, que era a crença nos testes e no seu poder de discriminação de tais características. A experiência com o psicótico, como ela relatou, causou-lhe muito mal e a fez decidir que ela gostaria de trabalhar, antes, no processo de desenvolvimento e, assim como relatado por Geraldina Witter, que tinha um desejo de poder “prevenir”. É interessante que anos

depois ela instalou uma linha de pesquisa no programa de pós com o tema da prevenção e também no projeto que coordena há aspectos desse interesse.

Outra questão que gostaria de comentar, que também não se tornou um tema recorrente, mas é expressivo no depoimento, é de quando Guzzo fala da memória e de como reorganizamos as coisas no presente e, no final do testemunho, quando nos despedimos, disse-me que gostaria de reconstituir melhor esta história da ABRAPEE, de modo mais aprofundado. Vejo que o trabalho com a memória causa isto o que ela disse, que é uma reconfiguração das experiências no presente, ressignificando trechos ou passagens. É natural, por exemplo, acharmos que aconteceram num mesmo período coisas que talvez tiveram maior extensão no tempo. E também há, ao iniciar o processo de revivescência, como diz a professora Bosi (2003), sentimentos de reorganização que ensejam desejos de continuar a experiência.

A guiza de **Síntese analítica do depoimento** de Raquel Guzzo construí os seguintes núcleos de significação: 1) a trajetória pessoal e profissional em Psicologia Educacional e Escolar, 2) o papel do psicólogo educacional/escolar nos anos 1970; 3) a conjuntura dos anos 1980 que possibilitou a criação da ABRAPEE; 4) as cisões e tensões no interior da Psicologia Educacional e Escolar; e 5) a defesa de uma nova Psicologia.

No que se refere à sua **trajetória pessoal e profissional em Psicologia Educacional e Escolar**, reflito agora, relendo e realizando esta síntese, que durante o período de elaboração desta tese fui questionada por escolher depoentes do Estado de São Paulo para falar da história da área, que é muito maior e está também presente em vários estados brasileiros. Entretanto, neste depoimento e também nos outros é possível identificar que os depoentes que foram escolhidos, até por suas histórias na área, não se referem a uma Psicologia paulista no campo da interface desta com a Educação. Raquel Guzzo, por exemplo, ao falar de seu percurso como estudante de Psicologia e depois pesquisadora de Psicologia Educacional e Escolar, supervisora da área, mostra um pouco de como foi se constituindo em cada um desses papéis, e identifico em suas falas muito do que o que eu mesma vivenciei trilhando, entretanto, um outro caminho em Minas Gerais.

Quando diz de sua **história pessoal e profissional**, dos objetos de interesse inicial que teve no campo da Psicologia Educacional e Escolar – passando dos problemas de aprendizagem até chegar a temas para além da Psicologia, como as discussões sobre uma nova sociedade –, pareceu-me que falava também da “evolução” por que passou a própria Psicologia Educacional e Escolar. É evidente, como ela diz e também encontramos na literatura específica, que nos anos 1970 ocorreram discussões na área em torno da distinção entre “problemas de aprendizagem” e “distúrbios de

aprendizagem”, e que posteriormente o psicólogo escolar refletiu sobre a legitimação destas proposições acerca da sua prática.

Vejo, assim como Guzzo, que neste aspecto houve uma grande mudança no campo das discussões, pois transitamos de um “tipo” de ciência, um “tipo” de concepção de mundo, um “tipo” de concepção de escola, aluno e educação que posteriormente foi totalmente mudado. Ela e a professora Maria Helena Souza Patto falam disto, da mudança de olhar para esta área a partir de novas configurações. Nos anos 1970 e antecessores, é patente a ênfase na Psicologia Diferencial e a detecção de problemas com foco individualista, e depois foi feita a crítica a esse tipo de atuação, buscando ir além, compreendendo as políticas públicas educacionais, os processos de produção do fracasso escolar, etc.

Quando a depoente se refere ao desenvolvimento da Psicologia Educacional e Escolar no interior da PUC-Campinas, também parece estar dizendo da própria trajetória da área, nos diversos espaços. Ela explicou que na PUC-Campinas, nos primórdios, a Psicologia Educacional e Escolar se materializava em apenas duas disciplinas e que quando a contrataram para supervisionar o estágio nesta área o diretor até disse que o mesmo poderia fechar. Posteriormente, observa-se que conseguiram galgar um programa de pós-graduação específico em Psicologia Escolar e conseqüentemente um maior espaço para a área na instituição.

Parece-me hoje, relendo esta trajetória que ela relatou, que enfrentamos nas instituições situações de ir conquistando espaços dia a dia, a conta-gotas. Parece ser este um modo de inserção da área em outros espaços e até dentro dos cursos de Psicologia ou instituições educacionais. Em geral se consegue aos poucos até alcançar maior visibilidade. A professora Geraldina Witter falou disso também, quando abordou que nos encontros sobre estágios, a Psicologia Escolar parece que é chamada, como ela diz, “só para completar o quadro”, e que precisamos mudar esse quadro.

Entretanto, pelo relato de Guzzo é relevante notar como é possível, por outro lado, ir consolidando um grupo de professores e pesquisadores interessados na área, que aos poucos foram abrindo espaço institucional. É uma tristeza para mim que fui aluna da PUC-Campinas, justamente porque esta oferecia um mestrado em Psicologia Escolar, ver que a instituição hoje alterou a configuração desse programa de pós, mudando seu enfoque. Após esta longa história que vemos Guzzo contar em seu testemunho, é quase que desnecessário dizer que é preciso mais e mais lutas para que, de fato, se conquiste e consolide espaços, primeiro na formação e depois no campo prático. Digo isto refletindo inclusive que não é apenas a nomenclatura do programa de pós ou mesmo um conteúdo em termos de especialidade que garante uma boa prática em Psicologia Educacional e

Escolar; todavia, ao criar este espaço, ao menos a área consolida locais de discussão para avanço em questões específicas de seu interesse.

Verifica-se que Guzzo, ao dizer de sua formação, mostra como foi, aos poucos se transformando **o papel do psicólogo educacional e escolar nos anos 1970**. A depoente falou do trabalho com “dificuldades de aprendizagem”, “distúrbios de aprendizagem” e DCM “disfunção cerebral mínima”. O texto antes referido, “A história não contada dos distúrbios de aprendizagem”, de Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Afonso Moysés (1992), traz um histórico de como a questão dos problemas que eram apresentados no interior da escola pelas crianças foi sendo tratada ao longo dos anos. As autoras explicam que o conceito de DCM foi instituído a partir do modelo-médico-clínico, como uma forma de medicalização da vida escolar. As crianças que não se enquadravam em determinados padrões de comportamento (comportamento este esperado pelos professores e escola) eram rotuladas como desviantes ou com DCM. A DCM foi, assim, a explicação encontrada para justificar as diferenças entre as crianças no processo de aprendizagem. No artigo “A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos”, de Marilene Proença Rebello de Souza e cols. (1989) também se enfoca esta questão sob outro ponto de vista. As autoras dizem que as explicações para os “que não aprendem na escola” constituíram o pilar de sustentação, durante muitos anos, do trabalho do psicólogo no contexto educativo. Para elas, as explicações sobre este “não aprender” passaram pelas *teorias do dom, da carência cultural e mitos e preconceitos* construídos no universo escolar que produziram rótulos como DCM e outros.

Hoje sabemos que a crítica que Maria Helena Souza Patto fez, a partir do livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1990/2000), assim como essas produções citadas constituíram referências singulares sobre o processo de produção de diagnósticos e rótulos no interior da Educação. O texto de Patto esclarece que o que ocorre é uma produção do fracasso, que se materializa de forma expressiva naquele ou naquela que supostamente “não está aprendendo na escola”. Contudo, dos anos 1970 até meados dos anos 1990 podemos identificar que esse discurso anterior ainda era muito forte.

Guzzo afirmou que viu na questão do trabalho individual através da avaliação psicológica uma forma de adentrar no campo prático, o que fez nos anos 1980. É importante destacar que muitos psicólogos, como ela, iniciaram laudando crianças, ou mesmo analisando laudos já prontos de outros profissionais para encaminhamento de crianças para classes ou escolas especiais. Essa foi uma política pública antecessora à Política de Educação Inclusiva. Hoje, conhecendo mais um pouco esta história da relação

entre Psicologia e Educação Especial⁷³, é possível entender quando Guzzo diz que esta era a única porta de entrada que o psicólogo tinha para estar na rede pública de Educação. Talvez devêssemos também pensar que foi uma porta que nós mesmos construímos, ao longo do tempo, e refletir ainda por que construímos esta e não outras. Acredito que a depoente também coaduna com este pensamento, pois disse que era um outro momento, em que a conjuntura era outra também. Ao construirmos gradativamente esta prática, ela foi sendo realizada, de forma a constituir “este” espaço. E talvez, como Guzzo aponta, era entrando por ele que poderíamos cavar outro, diferente e mais alicerçado ao conhecimento crítico que temos hoje. Minha hipótese é de que só podemos entender por que abrimos esta e não outras portas olhando a constituição histórica da área e compreendendo as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada período, como é tratado em vários textos da área, que têm uma perspectiva histórica e reflexões críticas.

Nos **anos 1980** começou a se transformar **essa conjuntura**, pois também os estudos em Psicologia Educacional e Escolar se ampliaram e as contribuições que citei, e outras que foram sendo produzidas, passaram a ser consideradas no interior dos cursos de formação. A própria Raquel Guzzo e o chamado “grupo de Campinas” começaram a publicar artigos, livros e pesquisas que também foram alterando as discussões no interior da área a partir dos anos 1980. Raquel Guzzo aponta a trajetória da **criação da ABRAPEE** sob o ponto de vista dela, que foi uma das idealizadoras da Associação. Seria interessante, em uma reconstituição completa da criação da instituição, que se ouvissem outras pessoas que participaram deste momento, assim como Guzzo.

Identifico semelhança no relato de Guzzo sobre a criação da ABRAPEE e um aspecto que encontramos na pesquisa de que participei, coordenada pela professora Marilene Proença, sobre a prática e atuação dos psicólogos na rede pública de ensino. Essa pesquisa foi realizada em sete estados da federação e em breve será lançado um compilado dos resultados da mesma (no prelo). O objetivo do estudo foi identificar como tem sido a atuação dos psicólogos que trabalham em Secretarias de Educação de municípios dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Rondônia, Acre e Roraima. Uma das perguntas do questionário desse estudo buscava entender como foram construídas as condições para que a Secretaria de Educação organizasse um Serviço de Psicologia. E grande parte dos psicólogos respondeu que, no princípio, houve a iniciativa de um grupo pequeno de pessoas, que juntos foram articulando a criação do Serviço, que só posteriormente foi englobado na política das Secretarias. O mesmo parece ter ocorrido na **criação da ABRAPEE**; Guzzo descreveu que um grupo pequeno

⁷³ Indico o texto de Cotrin (2010) que analisa este tema= mais pormenorizadamente.

de professores – entre eles: ela própria, Solange Weschler, Vera Gomes, Geraldina Witter, Samuel Pfromm Netto – e também a ajuda da diretoria da ISPA foi o que possibilitou o pontapé inicial para que se fundasse e organizasse a Associação.

Este parece ter sido o caminho encontrado para a área ir se configurando e ocupando os espaços. O que por um lado mostra o quanto a força de pequenos grupos interessados pode vir a transformar uma ideia em realidade, mas, por outro lado, mostra o quanto não fomos capazes de reunir muitos outros interessados no tema e construir, a exemplo da Reforma Psiquiátrica, um movimento que inclusive se constituiu de forma mais abrangente, envolvendo profissionais de áreas conexas. Guzzo disse, em vários momentos de sua narrativa, o quanto se sentia sozinha na área, e ressalta que para romper com este isolamento buscou organizar um grupo no qual pudesse encontrar pares para suas inquietações e para atingir maior visibilidade para a Psicologia Educacional e Escolar. Este trecho do relato da criação da ABRAPEE julgo um dos mais importantes do testemunho. Sabemos pouco sobre como foram as sementes das entidades que hoje atuam no cenário nacional, e sua narrativa esclarece bem, embora como disse, seria interessante reconstruir este histórico a partir do conhecimento de documentos e da escuta de outros depoentes.

Uma questão que gostaria de destacar também do relato é que Guzzo foi a primeira depoente a falar mais de influências teóricas de autores brasileiros. Ela citou Maria Helena Novaes e Elcie Masini. Essas duas autoras têm livros clássicos de Psicologia Escolar que eram adotados nos cursos de formação da época em questão. Eu mesma li essas obras em minha formação e acredito que muitos dos que atuam hoje na área também as tiveram como referências iniciais. O professor Samuel Pfromm Netto contou que no início da Psicologia, lá nos anos 1960, as produções nacionais eram escassas e eles tinham que ler em outras línguas. Neste sentido, vejo que o depoimento de Raquel Guzzo tem um aspecto interessante quando cita autores brasileiros, e acredito que isso representa duas coisas: a primeira é que passamos a produzir mais aqui, especialmente a partir de meados dos anos 1970-1980; e a segunda é que passamos a considerar a produção nacional diferentemente do que considerávamos antes. Talvez pelo período ditatorial e pelo “americanismo” que, em muitos momentos, marcou nossa história, houve por outro lado uma crítica incisiva sobre isso e portanto, as referências nacionais tiveram maior espaço. Essa questão também contribuiu para mudança **na conjuntura**, que foi criando espaço para uma maior produção na área.

Outro destaque do testemunho de Guzzo refere-se à tentativa instituir uma legislação que garantisse o psicólogo na rede pública de ensino. Samuel Pfromm Netto falou de forma breve sobre o episódio do veto presidencial ao projeto de lei com esse

objetivo, e Guzzo retomou o ponto esclarecendo os meandros desses acontecimentos. Pude investigar, a partir do seu relato que o Projeto de Lei a que ela se refere trata-se do PL 2151/1991, proposto por Magalhães Teixeira, então deputado estadual eleito por Campinas. A proposta tinha como ementário a assistência psicológica escolar nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus. O mesmo foi apresentado em 1991 na Câmara dos Deputados e foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC) em 1993. Entretanto, foi vetado em 1996 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011; ver Anexo 3).

A depoente relatou ainda que recebeu em sua casa uma carta dizendo os motivos do veto, alegando que o trâmite estava errado, e que um representante do CRP-SP lhe procurou também para a advertir que ela precisava fazer uma discussão mais ampliada do tema. É interessante notar, e isso também é algo a ser melhor investigado, que existem, como disse a depoente, no interior da própria Psicologia, pessoas que são contrárias a uma legislação dessa natureza. Uma das perguntas que fiz a alguns dos depoentes foi sobre sua posição quanto à questão, e veremos que, no interior da área, esse parece ser um ponto polêmico, ainda aberto a discussões. Por outro lado, sabe-se que atualmente a ABRAPEE retomou, a partir da iniciativa de associados, a ideia de um projeto de lei com esse objetivo, que ainda está em andamento na Câmara dos Deputados, após ter sido aprovado no Senado (Projeto de Lei Constitucional PLC-60/2007).

Um aspecto importante abordado por Guzzo e até o presente momento apenas superficialmente tratado nos outros depoimentos foram as **cisões e tensões no interior da Psicologia Educacional e Escolar**. Guzzo falou isto no contexto de criação da ABRAPEE, numa separação nítida entre o grupo da USP e do grupo da PUC-Campinas, mas de todo modo isto reflete um pouco como a Psicologia Educacional e Escolar guarda em seu interior grupos com diferentes pontos de vista. Como disse a depoente, é possível ver cisões no interior da área, e, ao dizer isso, lembro do conceito de luta de classes, anteriormente abordado por Chauí neste texto. A autora diz que a luta de classes não é uma coisa em si, mas um acontecer, um fazer-se, que revela diferentes pontos de perspectiva diferenciadas. É essa questão levantada por Guzzo me faz pensar que no interior da Psicologia Educacional e Escolar, por terem se configurado diversas opiniões e pensamento sobre as questões fundamentais de seu interesse, como o trabalho do psicólogo no âmbito escolar, a função da escola na sociedade e do papel da Psicologia no contexto também reflete diferentes “classes” de pensamento que, a meu ver, denotam as filiações epistêmico-filosóficas de cada autor, grupo ou instituição e também o momento histórico em questão. Observa-se que cada um optou por um

caminho, muitas vezes totalmente distinto do outro colega da mesma área, como por exemplo no assunto mais evidente da Psicometria.

Observando a fala dos depoentes como um todo e a literatura mais recente, penso que talvez estejamos caminhando para encontrar pontos comuns. Porém, a exemplo do que ocorreu com a *história tradicional* e a *nova história*, ainda vemos grupos antagônicos, como disse Witter, cada um dizendo que o seu ponto vista é uma “boia salva-vidas” sem a qual não há salvação. Julgo, assim como vejo no discurso de Guzzo, que é necessário que possamos encontrar pontos de encontro que contribuam para o fortalecimento da área, sem almejar dissolver nossas diferenças, mas encarando-as como constitutivas de nossos saberes e fazeres. Penso inclusive que isto só será possível, como disse Witter, se pudermos, como antes, ter um maior respeito e consideração pelas posições divergentes e construir um olhar mais plural e crítico. Além disto, no meu entendimento, este avanço também virá a partir de um olhar histórico, que considere as condições e as raízes de nossas diferenças e pontos de convergência.

Guzzo falou, ao final de sua exposição, que é necessária **uma nova Psicologia**. Disse, por exemplo, que “*vivemos em uma sociedade que produz o sofrimento psíquico*”, a exemplo do que disse Patto (1990/2000) quando abordou que vivemos numa sociedade em que o sistema que aí está produz o fracasso escolar. Quer dizer, precisamos compreender que a Psicologia está num contexto maior e que também contribuimos para a produção de sucessos, fracassos, adoecimento e saúde. Assim, para se pensar numa nova Psicologia Educacional e Escolar, é necessário se pensar numa nova Psicologia. E esta nova Psicologia talvez passe por um olhar por vários aspectos apontados pela depoente: para a formação, para o compromisso com a emancipação e, eu acrescentaria, para um olhar para a História e os elementos germinais dessas condições. Julgo, assim como Guzzo, que mesmo numa sociedade organizada de forma menos desigual e mais humana, uma sociedade comunista, como ela diz, o subjetivo, o psiquismo e também a relação entre os aspectos *psi* e a Educação estarão presentes, e será preciso a reconfiguração de nossa ciência e profissão.

Guzzo, ao trazer a discussão sobre uma das cisões e tensões no interior da área, que diz respeito aos que defendem a presença do psicólogo na escola e aos que são contra esta presença, faz-me refletir que talvez este seja um desafio futuro, para que possamos melhor avaliar e construir algo novo para a Psicologia Educacional e Escolar. Não tenho respostas de pronto para situações como esta, que a meu ver, merecem discussões mais aprofundadas. Mas, de todo modo, penso que a ciência psicológica, especialmente a Psicologia Educacional e Escolar, só poderá avançar se compreender suas múltiplas facetas, seus objetivos e finalidades neste contexto em que estamos

inseridos. Isto não significa dizer que não é necessário ter um embasamento epistêmico-filosófico e inclusive ideológico (porque também se trata de *ideologia*) para se definir como psicólogo que pesquisa e atua nesta área. Não significa dizer que para trabalhar na escola ou na Educação de modo mais amplo não precisemos antes definir nosso posicionamento quanto à nossa visão de mundo, de homem, de escola e de sociedade. Porém, significa dizer que precisamos ter consciência (no sentido marxista do termo) das tensões e cisões dentro da Psicologia Educacional e Escolar, e compreender sua gênese e constituição de forma a repensar nossos posicionamentos, redimensionando nosso papel e nossa compreensão sobre que contribuição podemos oferecer à sociedade. E veremos que estas questões também foram levantadas pela próxima depoente.

VI.1.5 Maria Helena Souza Patto

A Flor e A Náusea

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
[...] Posso, sem armas, revoltar-me?
Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
[...] Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
[...] Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam pra casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.
[...] Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo e dou a poucos uma esperança mínima.
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralise os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
[...] É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
Carlos Drummond de Andrade (1945)

O poema “A Flor e A Náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, foi o escolhido pela professora Dra. Maria Helena Souza Patto para ser lido no evento em que fizemos-lhe uma homenagem por ocasião de sua aposentadoria como docente no Instituto de Psicologia da USP. A homenagem, ocorrida em 16 de novembro de 2009, foi organizada por docentes e alunos do IPUSP. Alguns professores como Fernando Lomônaco, José Leon Crochik, Lino de Macedo, César Addes e outros estiveram presentes. Lomônaco disse, no início de sua exposição na homenagem, que se pode falar em uma Psicologia

Escolar antes e uma Psicologia Escolar depois de Maria Helena Souza Patto. O professor León destacou o caráter contestatário da produção de Patto e disse que ela tem uma paixão pela luta e que ensinou que as pessoas são como dissera Caetano Veloso: *“para brilhar e não para morrer de fome”*. Lino de Macedo, ao descrevê-la, disse que ela é uma das autoras mais importantes da história da Psicologia Escolar no Brasil. Lino ressaltou a contribuição da autora no campo da Psicologia Escolar brasileira por ter possibilitado novos olhares sobre algumas problemáticas envolvendo Psicologia e Educação.

Além dos professores, estavam presentes muitos ex-alunos e ex-orientandos da professora Maria Helena na homenagem. Um destes relatou um fato interessante. Disse que estudava num bairro periférico de São Paulo e que muitos de seus colegas de classe não conseguiram avançar nos estudos e foram ficando para trás, enquanto ele conseguia passar de ano e ir conquistando o sonho de um dia poder estar ali como aluno de uma das maiores universidades públicas do país. Disse que ficava entristecido de ver que amigos seus não conseguiram, como ele, concluir tal trajetória e que, durante muito tempo, ficou pensando se isto era realmente culpa daqueles alunos. Ressaltou que os professores e também seus colegas que ficaram retidos tinham um discurso de que isso era culpa deles próprios, pois não “conseguiram aprender” e, assim, eram culpados pelo seu próprio fracasso escolar. Então, falou algo assim – não me lembro ao certo as palavras – *“Quando eu entrei na Psicologia e pude conhecer o trabalho da senhora professora Patto, e percebi que eu estava certo... Meus colegas não eram culpados por não conseguirem avançar. Gostaria de, neste momento, em que a senhora está se despedindo do IPUSP, dizer muito obrigado, em meu nome e em nome de todas as crianças pobres, que durante muitos anos foram culpabilizadas pelo seu fracasso escolar e às quais a senhora pôde mostrar que não eram culpadas”*.

Na sua fala no evento, a professora Maria Helena Souza Patto disse que não é afeita a comemorações, mas achou que seria uma oportunidade para estar mais uma vez com colegas e alunos. Ela agradeceu o gesto e iniciativa, mas ressaltou que acreditava que ainda não é tempo de comemorações, porque muita coisa é necessária para transformar a Psicologia, que ainda é cega para certas questões e aspectos. Disse que, apesar de estar saindo do IPUSP, continuará a produzir reflexões no intuito de possibilitar que novas formas de pensar a Psicologia emirjam e também contribuir para novas produções no campo da Psicologia em sua relação com a Educação. Ela, então, encerrou sua fala na comemoração lendo o poema citado anteriormente.

Quando a ouvi lendo o poema de Drummond, pensei o quanto certos trechos fazem todo sentido ao se pensar em Maria Helena Souza Patto e nas produções que a autora fez, especialmente, as obras “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à

Psicologia Escolar” (1981/1984) e “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1990/2000). A frase “*posso me revoltar sem armas?*” e “*garanto que uma flor nasceu no asfalto*”, no meu entender, são a metáfora perfeita do que essas duas obras puderam significar no contexto da Psicologia Educacional e Escolar. Digo isto porque as publicações contêm uma crítica incisiva sobre a Psicologia Educacional e Escolar até então existente, mostrando o quanto ainda era preciso lutar para se conseguir mudá-la.

Patto reflete em “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1981/1984) a serviço de quem a Psicologia estava, discutindo a aliança desta ciência na manutenção do *status quo* capitalista, contribuindo então para a construção de uma sociedade desigual e excludente. Em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, denuncia o quanto as questões macroestruturais da Educação, como as políticas educacionais, e as micro, como a construção cotidiana de práticas excludentes nas escolas, puderam contribuir para a produção de crianças que “fracassam” na escola. Suas proposituras abrangem a discussão de que a escola tem um discurso e uma prática discriminatória e excludente das crianças pobres, demonstrando uma vinculação ideológica com a classe hegemônica no poder.

Em resumo, ela trouxe para a Psicologia Educacional e Escolar novas proposições que inverteram a lógica até então existente, que buscava na “criança que não aprende” (em seu corpo, em seu intelecto, em sua família, seu contexto social) as origens deste “não aprender”. Patto tem produzido muitas referências que, ao contrário desta visão, apontam que precisamos entender tais questões de forma histórica e intimamente ligada às concepções de homem, escola, sociedade e, principalmente, ao projeto capitalista de organização social, excludente, discriminatório e desigual.

Assim, os professores do IPUSP têm razão ao dizer que as contribuições trazidas por Patto foram constitutivas de uma mudança de olhar e de proposituras no interior da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Para mim, como disse no primeiro capítulo, foi uma surpresa encontrar, ainda na graduação, nas primeiras leituras que fiz de Patto, uma discussão que propunha uma Psicologia a serviço de uma transformação social e que discutia tão intrinsecamente o papel da Psicologia na construção de novas condições políticas, econômicas e sociais. Para mim – e talvez para muitos – o que ela pôde fazer reverberar foi como uma flor nascida no meio do asfalto da capital do país.

Maria Helena Souza Patto nasceu na cidade de Taubaté, no Vale do Paraíba, em São Paulo, e logo sua família se mudou para a capital paulista. Na Revista Ciência e Profissão (2008), em um artigo em sua homenagem, descreve-se que Patto morou numa fazenda, quando criança, em que não havia energia elétrica e que, mesmo assim, sua

mãe lia para os filhos, inclusive à noite, o que lhes despertou o gosto pela leitura. Patto, em depoimento para esta tese, disse que a mãe alfabetizou-a e que quando chegou ao ensino primário estava bem à frente dos seus colegas:

[...] Minha mãe alfabetizou os quatro filhos antes de entrarem para a escola, eu fui alfabetizada com quatro anos e meio, não por imposição dela, mas porque eu quis. Nós viemos do interior de São Paulo morar na capital, aqui no Tremembé da Cantareira... E eu entrei no primeiro ano primário aqui, num grupo escolar de Tremembé, na Zona Norte. Eu convivia em sala de aula com crianças que eram filhas de imigrantes nordestinos e eu já era alfabetizada. Por ser alfabetizada eu era a primeira da classe, já sabia ler e escrever, etc. [...] Isso me marcou... de uma maneira dolorosa, porque eu me sentia muito constrangida com essa situação. Embora eu fosse muito pequena, entrei com seis anos no primeiro ano, essa diferença me constrangia, me fazia sofrer, sabe? Eu guardei essa experiência, essa diferença...

[...] Eles repetiam, repetiam e repetiam de ano... e eu era elogiada pelos professores, sentava na primeira carteira e o resto ficava no fundo da classe, porque os maus alunos ficavam lá no fundo, não é?

(PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Dra. Maria Helena Souza Patto fez o curso de Psicologia na USP, tendo se formado em 1965. Após a graduação, foi para City University of New York para recolher material para seu mestrado, que concluiu em 1970, no IPUSP. Em 1981, concluiu o doutorado:

Eu fiz Psicologia aqui na USP, ainda no tempo das cátedras. A pós-graduação já foi no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Quem me orientou no mestrado foi o professor Romeu de Moraes Almeida, que faleceu recentemente, e quem me orientou no doutorado foi a professora Ecléa Bosi.

(PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Quando terminou a graduação, Patto foi convidada a compor o quadro de docentes do IPUSP e tornou-se, depois, responsável pela disciplina de “Psicologia ‘do’ Escolar e Problemas de Aprendizagem”. Ela relatou que recebeu o convite de dois professores catedráticos à época, um da Psicologia Social e Experimental e o outro da Psicologia Educacional, e que optou por esta por ter maior interesse em investigar os processos educacionais:

[...] eu fui convidada para ser professora da USP ainda no tempo das cátedras. Era o fim desta estrutura da universidade, porque logo depois veio a Reforma Universitária de 1968. Eu havia terminado a licenciatura e o bacharelado e estava começando a cursar o quinto ano quando fui convidada por duas Cadeiras, a de “Psicologia Social e Experimental”, da professora Annita Cabral, e pela Cadeira de “Psicologia Educacional”, através do professor Arrigo Angelini, que também me convidou para o primeiro grau da carreira naquela época: Auxiliar de Ensino. Eu tinha mais interesse na época pela Psicologia Educacional, pela escola, pela educação, pela própria experiência escolar que eu tive como criança.

(PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Patto foi professora titular (atualmente aposentada) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É consultora *ad-hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No período de 1983 a 2009, orientou várias teses de doutorado e dissertações de mestrado, participou de mais de 100 eventos científicos, recebeu 17 títulos e prêmios por seus trabalhos e ganhou o Prêmio 50 anos da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) por melhor livro sobre educação escolar com a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2008).

A professora me recebeu no Instituto de Psicologia da USP, no dia 25 de novembro de 2010. O depoimento durou 1 hora e 8 minutos, mas eu a professora Patto conversamos muito mais tempo. Dialogamos sobre os objetivos da tese, meus interesses iniciais, falamos sobre Psicologia em sua relação com a Educação e uma paixão em comum, que é o campo da História. Ela foi muito atenciosa em todos os momentos e, inclusive, posteriormente, quando realizou a revisão do seu depoimento. Na revisão, precisou datas, nomes e referências citadas, e acrescentou informações que enriqueceram o relato.

A escolha dela como depoente teve como intuito ouvir seu testemunho sobre como foi construindo as reflexões que deram origem aos seus trabalhos, que puderam contribuir para mudanças nas produções acadêmicas na Psicologia Educacional e Escolar. Para quem não conhece a professora Maria Helena Souza Patto, ela me pareceu, nas ocasiões em que a vi, uma mulher ativa, que fala de forma apaixonada sobre as coisas que pensa. O depoimento transcorreu de modo tranquilo, em tom de conversa e troca de experiências. Ao final do encontro, ela me presenteou com um livro e um *CD-ROM* produzidos pelo grupo de pesquisa que coordenava no IPUSP. O livro é uma compilação do I Seminário de Historiografia da Psicologia, realizado em 2000 (GEHPAI, 2000), sob sua coordenação, e o *CD-ROM* diz respeito a um Levantamento Bibliográfico da História da Infância no Brasil de 1926-2002, produzido também no GEHPAI.

Quanto ao depoimento, ela contou como, ao longo do tempo, foi construindo as bases que permitiram a ela propor reflexões que fizeram parte de suas produções e também relatou como a Psicologia Escolar se desenvolveu no interior do IPUSP (ver Apêndice J).

VI.2.5.1 Análise do depoimento de Maria Helena Souza Patto

Lista de indicadores (temas recorrentes) identificados no depoimento da professora Maria Helena Patto:

         	<p>A Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar e a história do IPUSP</p> <p>Os conceitos de escola e sociedade</p> <p>A justificação da desigualdade social e a teoria da carência cultural</p> <p>A Psicologia tradicional</p> <p>A crítica à Psicologia tradicional – Psicologia e Ideologia</p> <p>A crítica à teoria da carência cultural – A produção do fracasso escolar</p> <p>A Psicologia dividida</p> <p>Referenciais teóricos</p> <p>O papel do psicólogo no âmbito escolar</p> <p>O Serviço de Psicologia Escolar no IPUSP</p>
--	--

Maria Helena Souza Patto principia contando como, a partir da mudança do sistema de cátedras, a “Psicologia Educacional” se transformou em Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA) no interior do Instituto de Psicologia da USP. Verifica-se, pelo seu relato, que a relação entre terminologias “**Psicologia Educacional**” *versus* “**Psicologia Escolar**”, assim como havia dito Pfromm Netto, têm também uma parte de sua origem explicada pela **história do IPUSP**. Patto disse que, como a Faculdade de Educação reivindicou ficar com a Psicologia Educacional, o departamento no IPUSP teve então sua denominação modificada, contemplando temas que eram de interesse do grande campo de investigação da Psicologia Educacional. Ela inclusive afirmou que, na literatura internacional, havia a designação de uma área chamada School Psychology; e no PSA criou-se uma disciplina denominada “Psicologia ‘do’ Escolar e Problemas de Aprendizagem”. Segundo ela, quando lecionou a disciplina retirou o “do” escolar:

E eu tirei esse “do” quando comecei a dar essa matéria, porque faz uma diferença enorme... Psicologia *do* Escolar e Problemas de Aprendizagem é Psicologia do Desenvolvimento, é Psicologia da criança em idade escolar e seus desvios. Entendida assim, a disciplina era entendida na chave da Psicologia tradicional. A ideia da Psicologia “do” Escolar era identificar as características das crianças em idade escolar para que se pudesse ensiná-las da maneira rápida e eficiente possível... E se insistia muito nessa visão na época.

(PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Essa diferenciação no nome da disciplina, indicou também uma mudança de rumos, pois nota-se que havia na proposição de transformação da nomenclatura uma posição de contestação ao modo como se concebia e entendia a ação da Psicologia no contexto educativo. Maria Helena Souza Patto dedicou boa parte do depoimento para falar exatamente disto, de que **os conceitos de escola e sociedade** que se tem é que

possibilitam pensar num determinado “tipo” de investigação no campo teórico e intervenção no campo prático.

A depoente afirmou, logo ao iniciar sua fala, que antes de se pensar em uma Psicologia Educacional ou em uma Psicologia Escolar, ou nas duas em conjunto, é necessário entender o que é a instituição escolar e que finalidades esta cumpre numa sociedade organizada como “caixa de ressonância” do sistema capitalista. Patto chamou a atenção para o fato de que a escola cumpre determinadas funções por estar inserida num contexto de uma sociedade de classes. E ela disse que acredita que não é uma função apenas ideologizante, mas também contraditória, por ser fruto de uma sociedade contraditória. A professora afirmou que a escola, ao mesmo tempo em que ideologiza, adapta e disciplina, também possibilita a construção de instrumentos de compreensão da vida social e, por consequência, da vida pessoal.

Patto explicou que nos anos 1960, nos Estados Unidos, surgiram movimentos contestatórios do sistema excludente e discriminatório da sociedade capitalista e também do racismo estadunidense. Foi um momento de organização de movimentos sociais intensos, que reivindicavam liberdade, igualdade de direitos civis, sociais e políticos e, segundo ela, nesse contexto, emergiu uma teoria que buscava justificar as diferenças e desigualdades sociais. A chamada “teoria da carência cultural”, conforme seu testemunho, foi a resposta que os Estados Unidos encontraram para lidar com os movimentos organizados pelas minorias. A discussão era de que não havia igualdade entre as pessoas porque estas eram diferentes, e a justificação dessas desigualdades se constituiu na “teoria da carência cultural” que, na Psicologia, encontrava respaldo científico em várias teorizações, inclusive na Psicologia Diferencial.

No contexto educativo, se afirmou nesse momento o ideário liberal de que a escola oferecia igualdade de oportunidades, e que as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem o faziam devido ao fato de serem mais ou menos aptas. Assim, cresceu a ideia de que era preciso identificar estas aptidões das crianças, a fim de distingui-las, e a presença da Psicologia no contexto educacional (Psicologia Aplicada) se originou com esse pensamento. Patto afirmou que esta foi a marca inicial da Psicologia Escolar⁷⁴ que se alicerçava nos pressupostos de uma **Psicologia Tradicional**.

A depoente explicou que a **Psicologia Tradicional**, no contexto educativo, teve como principais características o crescimento do pensamento psicométrico e a ideia de *ajustamento*. Era uma Psicologia normativa e classificatória. Estava alicerçada no pensamento liberal e tinha como função contribuir para a manutenção do *status quo*

⁷⁴ A professora Patto sempre se refere a Psicologia “Escolar”, no intuito de ressaltar a aplicação prática da Psicologia no contexto escolar.

capitalista. Ela disse que, no caso do Brasil, houve uma cópia desse movimento que proliferou nos Estados Unidos, e que a influência francesa nesse período (década de 1960 do século XX e posteriores) era principalmente o pensamento psicométrico. Sua opinião é de que esta foi a origem da Psicologia Aplicada no campo educacional e que, portanto, a Psicologia Escolar começou nesta conjuntura contribuindo para legitimar esta visão de escola e de sociedade. A depoente afirmou que com isso cresceu, no interior da Psicologia, o pensamento normatizador e os preconceitos de raça e de classe social.

Ela ressaltou que quando iniciou seus estudos de mestrado esse era o contexto, o que fez com que começasse a sua produção científica com uma “certa” concepção de escola e uma “certa” concepção de Psicologia na escola. Afirma que foi o momento em que produziu o livro “Privação cultural e educação pré-primária” (1973). Entretanto, aos poucos, por ter contato com produções científicas para além dos estudos da Psicologia, especialmente as do campo da Sociologia, ela pode, aos poucos, ir construindo uma produção mais **crítica à Psicologia Tradicional**, o que culminou com seu estudo de doutorado com o tema **Psicologia e Ideologia**.

Patto reiterou que, a partir do estudo que fez com psicólogos na Prefeitura de São Paulo e, posteriormente, com a imersão no contexto de uma escola de periferia da cidade de São Paulo, a “teoria da carência cultural” caiu por terra, e ela pôde construir uma crítica a esse pensamento. Afirmou que a discussão de “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1981/1984) se originou de suas críticas àquela teoria. Ela pode ver, por exemplo, no contato com os alunos em sala de aula, que estes não eram inaptos ou incapazes ou tinham qualquer *déficit* linguístico ou psicológico, como afirmavam os defensores da carência cultural. Encontrou, em sua experiência empírica, crianças em escolas de periferia que, como ela diz, não usavam o padrão da “língua culta”, mas se comunicavam bem, “*refletiam, propunham, criavam, brincavam, tinham brincadeiras que eram verbais, cantavam*” (PATTO, 2010- DEPOIMENTO para esta tese), e estas explicações, no fundo, tinham interesses discriminatórios em relação a raça, origem e classe social.

Tais reflexões levaram-na a **criticar a teoria da carência cultural** e também à constatação de que havia uma **produção do fracasso escolar** no interior da escola. Ela disse:

Vimos a escola produzindo o fracasso escolar baseada, sobretudo, no preconceito contra pobres, contra negros, contra favelados, o discurso das professoras era isso... Tinha uma orientadora educacional que disse numa entrevista: “*põe aí: pe-ri-fe-ri-a*”... Ela soletrou, para deixar clara a origem dos alunos que, segundo ela, era a causa das dificuldades escolares que elas tinham! Essa palavra divididinha está reproduzida no livro... Foi a partir desta pesquisa que eu escrevi esse livro, e hoje percebo que ele trouxe alguma contribuição...

Mas enfim, a partir disto houve sim uma rotação do olhar: mudou, porque você passa a ver todo um processo, um conjunto de determinantes institucionais do fracasso escolar. A escola é uma instituição que está inserida numa realidade social e, portanto, é uma caixa de ressonância dessa sociedade, não é? E muito ativa na produção do fracasso dessas crianças.

(PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese.)

Com esta perspectiva a depoente explicitou que a visão que temos, como psicólogos, acerca do que seja escola, educação, e quais são suas finalidades; por conseguinte, define a maneira como se concebe a presença da Psicologia na escola. E então ela discutiu o tema que intitulei de a **Psicologia dividida**. Patto afirmou que, a partir destas produções que realizou e também as contribuições de vários outros teóricos que tinham um pensamento crítico quanto à Psicologia Tradicional, pôde-se criar um espaço de discussão no interior da Psicologia sobre o seu papel, suas finalidades e a serviço de quê e de quem esta se constitui e consolida. Sua opinião é de que essas mudanças ocorrem sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando houve uma maior aproximação dos estudos no interior da Psicologia de teóricos críticos do campo da Sociologia, da Filosofia e das Ciências Humanas em geral.

Patto assevera que, no Brasil, a Psicologia Escolar começou a partir dos pressupostos da Psicologia Tradicional e, com proliferação de produções críticas neste âmbito, pôde-se ampliar as contribuições na área. Segundo ela, neste momento, alguns dos **referenciais teóricos** que contribuíram para suas reflexões e proposições de uma Psicologia Crítica em contraposição ao pensamento Tradicional. Cita as influências de Foucault, Habermas, Hobsbawm, a produção da Escola de Frankfurt (sobre teoria crítica, especialmente Theodor Adorno) e também referiu-se aos pesquisadores brasileiros como Ecléa Bosi, José de Souza Martins, Sylvia Leser de Mello, entre outros. Ela acredita que uma Psicologia Crítica ainda não é hegemônica e nem pode ser, porém julga que, atualmente, ela se constituiu numa presença no interior da Psicologia que, inclusive, reverberou no contexto escolar.

Eu a questioneei sobre a presença do psicólogo no contexto educacional e escolar, e a Dra. Maria Helena Souza Patto reafirmou, como também o faz em seus textos, que acredita num trabalho do psicólogo escolar que possa, a partir da Psicologia Crítica, romper com as práticas até então existentes que tinham como caráter normatizar, avaliar psicometricamente e legitimar o fracasso escolar. Ela falou de um papel que também pode ser o de avaliar como estão sendo criadas as condições institucionais que produzem o fracasso escolar, disse do trabalho com grupos na perspectiva institucional e também citou as práticas desenvolvidas no **Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP (SEPE-IPUSP)**.

Patto contou a origem inicial do SEPE e disse que o mesmo principiou como um espaço para que os professores pudessem realizar estudos e pesquisas em Psicologia e Educação, ainda a partir de uma perspectiva da Psicologia Tradicional. Relatou que, com a entrada das psicólogas que atuam ou atuaram no serviço – Yara Sayão, Beatriz de Paula Souza, Adriana Marcondes Machado, Cintia Copit, Marilene Proença e Maria Cristina Kupfer –, o SEPE foi mudando a direção do trabalho. Ela afirmou que grande parte da produção destas profissionais em seus mestrados e doutorados e publicações diversas esteve relacionada à mudança que elas foram construindo no SEPE. Em suas palavras, “*este grupo é que na verdade imprimiu uma outra orientação ao Serviço de Psicologia Escolar*” (PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

A depoente ainda disse que acredita no trabalho do psicólogo escolar a partir de uma ação como assessoria às escolas, a exemplo do que é feito neste Serviço. No seu entendimento, o psicólogo não pode ser um funcionário da escola, pois isso dificultaria seu trabalho com instrumentos valiosos como a análise institucional, o trabalho com grupos e outros, por conta da necessidade de autonomia que se precisa ter para realizar uma intervenção de forma benéfica para a escola.

Patto acredita que um profissional que atue numa perspectiva crítica pode e deve criar espaços de reflexão do cotidiano escolar, realizar análises institucionais, grupos operativos, etc. Falou também do papel político do psicólogo, no sentido de conscientização das relações de poder que se engendram no interior dos processos educacionais, e que este profissional deve buscar trabalhar com a matéria que vem das pessoas e das contradições que são inerentes a estas. Em resumo, defendeu um trabalho que possibilite às pessoas a retomada do processo de reflexão e de olhar crítico para si mesmas, para a realidade em que estão inseridas e, em consequência, para nossa sociedade.

Em alguns trechos, Maria Helena Souza Patto falou de sua **história pessoal** e, embora esse não tenha sido um tema recorrente, gostaria de citar alguns aspectos apontados por ela. Patto contou sobre sua entrada na escola e o impacto que teve por ver a repetência escolar. Disse sentir-se mal com as coisas que ocorriam na escola e as variações de tratamento que os alunos tinham, por suas diferenças em termos culturais e sociais. Ela discorre que, inclusive, passou a se interessar pela “teoria da carência cultural” por esta abordar uma discussão destas diferenças. Posteriormente, a partir de um aprofundamento no olhar sobre as referências que traziam o tema, realizou uma crítica a esta teoria. Falou ainda da continuidade dos pensadores que, como ela, empreendem construções teóricas críticas no interior da Psicologia e da importância da formação de psicólogos com tal perspectiva. Disse do compromisso com a docência no

ensino superior e que acredita no papel importantíssimo que este tem para um processo maior de mudanças.

Queria reiterar que quase todo o testemunho teve opiniões pessoais de Patto sendo tecidas em relação aos vários assuntos em questão (como o papel do psicólogo na escola, as finalidades da escola na sociedade de classes, o papel da formação acadêmica, entre outros), contudo, entendi por bem não criar um indicador (a partir dos temas recorrentes) chamado *opinião pessoal*, a exemplo de outros depoimentos analisados, pois neste caso entendi que não faria sentido. Como dito anteriormente, todos os depoimentos, em seu todo representam a opinião pessoal de cada depoente; entretanto, em alguns trechos, o mesmo poderia tecer considerações de forma a demonstrar sua apropriação pessoal daquele tema, assunto ou questão. No caso do depoimento da professora Dra. Maria Helena Souza Patto não faria sentido um indicador com esta nomenclatura pois, no meu entendimento, a narrativa que fez é quase toda ela composta por considerações com este teor de demonstrar como, ao longo do tempo, ela foi construindo os pressupostos teóricos que sustentaram suas formulações e opiniões acerca do campo da Psicologia Educacional e Escolar.

Na **Análise II** pude construir a narrativa do seu testemunho que apresento a seguir.

A professora Maria Helena Souza Patto faz um depoimento narrativo, descritivo e analítico da história da Psicologia Escolar a partir dos anos 1960, enfocando sua trajetória profissional e a produção que pôde realizar como professora, pesquisadora e referência da área no Brasil. Esta configuração do testemunho, obviamente esteve relacionada ao modo como a questioneei sobre a temática. No início do depoimento, ela disse que a minha pergunta era muito ampla e aberta. Quando eu pedi que falasse livremente sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar, ela logo ponderou que este questionamento era muito abrangente e que precisaria que eu especificasse mais. Argumentou que poderíamos conversar sobre o que aconteceu nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra ou ainda falar sobre o século XIX, na primeira metade do século no Brasil ou outro período específico. Nota-se que sua resposta é bem ao estilo historiográfico e denota sua articulação como pesquisadora da área, pois sabe-se que, num estudo histórico, as demarcações no tempo e espaço delimitam melhor o objeto de estudo do historiador. Eu lhe expliquei, na ocasião, porque pensamos nela como depoente e em que eu acreditava que ela poderia contribuir para a tese, e ela conduziu seu testemunho a partir do que lhe foi ocorrendo, narrando um pouco da sua trajetória, de como constituiu sua vida profissional e dos fatores que contribuíram para a realização da sua produção no campo da Psicologia Educacional e Escolar brasileira.

Patto iniciou contando a origem do nome do Departamento do IPUSP a que está vinculada e, assim como Pfromm Netto, afirmou que no tempo das cátedras, no contexto da FFCL, a cátedra de “Psicologia Educacional” foi que compôs o Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (o PSA no IPUSP). Revelou que o professor Pfromm examinou o conteúdo de manuais de Psicologia Educacional e, a partir dos temas que estavam incluídos nestes manuais foi composto o nome do departamento. Em seguida, disse que acredita ser impossível tratar do tema da Psicologia Educacional ou Escolar sem antes falar da concepção que se tem de escola. Ela então explanou sobre as origens e finalidades da escola numa sociedade capitalista. Sua exposição, assim como faz também em seus textos publicados, foi alicerçada num discurso que, ao mesmo tempo em que trata de um tema, localizava-o histórica e contextualmente. Verifica-se um posicionamento coadunado com o pensamento marxista e das teorias críticas em Psicologia, que faz uma interpretação da História e da organização social a partir da compreensão desta como organizada em classes e, portanto, em luta e contradição.

Maria Helena Souza Patto falou que acredita que a escola, por ser uma instituição desta sociedade contraditória também, em seu interior, cumpre funções contraditórias. Assim como pode alienar, pode também ser um espaço que propicia reflexões e fornece ferramentas para compreensão social. Afirmou que a maneira como se concebe a Psicologia Educacional e Escolar está ancorada no tipo de concepção que se tem de sociedade e de escola. Reiterou que estes pressupostos é que vão determinar a forma como se compreende a presença da Psicologia no campo educativo. E ela fala que esta postura, de antes compreender histórica e socialmente a instituição escolar, para então definir que tipo de Psicologia Escolar se realizará neste âmbito, ela aprendeu por vários caminhos. Neste momento do testemunho, Patto narrou como foi sua trajetória para produção de reflexões que depois se tornaram publicações na área como os livros, artigos e pesquisas que tem produzido.

Patto expôs seus primeiros contatos com a “teoria da carência cultural” e depois a crítica que fez em suas publicações acerca desta teoria, por entender suas origens e também por verificar no trabalho no cotidiano da escola que se tratava de uma explicação alicerçada em preconceitos de raça e classe social. Ela explicou que, quando investigou o trabalho dos psicólogos na Prefeitura de São Paulo, pôde produzir as ideias que compuseram o livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1981/1984) e depois, quando fez um trabalho de campo numa escola de periferia de São Paulo, estruturou “A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia” (1990/2000).

Descreveu que, ao estar no interior da instituição escolar, pôde observar que o fracasso escolar das crianças era produzido pela escola. Uma produção que estava alicerçada em preconceitos ideológicos de raça e classe social. Preconceitos contra os pobres, os negros, os favelados, e ressalta que o discurso dos profissionais na escola refletiam estes preconceitos. Todas estas constatações compuseram as ideias que depois ela expôs em suas publicações. Maria Helena Souza Patto revelou que começou com uma “certa” concepção de escola e de Psicologia, e que essas experiências lhe levaram a mudar seu olhar. Falou que isso ocorreu porque passou a olhar “o processo” e verificar os determinantes institucionais que contribuíram para tal. Também contribuiu para a rotação do olhar a reflexão da escola como uma “caixa de ressonância desta sociedade”, que produz um tipo de pensamento excludente e discriminatório das classes menos favorecidas.

Quando questionada sobre suas referências teóricas, ela falou de vários autores que contribuíram para fundamentação de suas reflexões e que, em grande parte, foram referências do campo da Sociologia, da História, da Psicologia Social e, principalmente, das críticas que vários autores estavam realizando sobre o que chamou de Psicologia Tradicional. Disse sobre a Psicologia Tradicional como aquela em que baseia suas teorias e proposições de atuação a partir da visão de *mundo liberal*, que postula que existem oportunidades iguais para todos e aqueles que “fracassam” (como, por exemplo, na escola) são considerados indivíduos que têm algum tipo de *defasagem* ou *problema*. Esta Psicologia enfatizava o conceito de *normatização* e *ajustamento*. Reiterou que esse tipo de pensamento levou à proliferação dos estudos psicométricos e de uma Psicologia Escolar que também discriminava e contribuía para legitimar tal pensamento. A professora explicitou que, a partir do final do século XIX e, principalmente, por meio da Psicologia Aplicada, nos Estados Unidos cresceu esta Psicologia *seletiva*, *normativa* e *classificatória*. E esta influência se fez sentir no Brasil que, em grande parte, copiou essa tendência do exterior. Mas revelou que, ao mesmo tempo, alguns pensadores empreenderam discussões críticas ao modelo, propondo, então, um outro olhar.

No que tange às influências que teve na sua formação que lhe ajudaram a compreender estas outras formulações, Patto referiu-se à importância da orientação no doutorado pela professora Ecléa Bosi, o contato com o pensamento de José de Souza Martins e leituras que fez de Foucault e de outros autores críticos, que puderam se constituir em alicerce para suas ideias. Eu perguntei sobre o Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP (SEPE), e ela revelou como este foi organizado inicialmente para a realização de práticas de professores do IPUSP, como Romeu de Moraes Almeida, Geraldina Witter, Maria José Aguirre e outros, e que, posteriormente, os profissionais que

o estruturaram deram um outro tom para o trabalho desenvolvido no SEPE. Ela falou do trabalho que foi realizado por Marilene Proença, Adriana Marcondes Machado, Beatriz de Paula Souza, Yara Sayão, Cintia Copitt, e Maria Cristina Kupfer neste serviço e que contribuiu para a produção de dissertações e teses destas profissionais e também para uma mudança nas práticas desenvolvidas no setor. Citou ainda que orientou pesquisas como a de Cintia Copit no doutorado sobre Winnicott e indisciplina escolar e elogiou o trabalho desenvolvido por Kupfer no SEPE que contribui com a interface Psicologia e Psicanálise.

Patto contou também que solicitou a mudança do nome da disciplina que ministrava “Psicologia ‘do’ Escolar e Problemas de Aprendizagem” quando se tornou a docente responsável por esta, e que esta mudança de nome implicou também numa mudança de conteúdo, que antes se focava numa Psicologia *diagnosticista* e que procurava resolver os *problemas de aprendizagem* tratando dos alunos. Sua proposição, a partir das ideias de uma Psicologia Crítica, era de que o foco não deveria ser neste tipo de intervenção, pois os determinantes institucionais é que produzem a criança que fracassa; portanto, a análise e o trabalho do psicólogo deveriam ter um outro tipo de pensamento. Maria Helena Souza Patto disse que a Psicologia Crítica foi criando uma presença em contraposição à Psicologia Tradicional, e que hoje há uma maior inserção destas ideias no interior da Psicologia e também nas escolas.

A professora refletiu ainda sobre a importância do trabalho na formação de futuros psicólogos que possam contribuir para a construção de maior espaço para esta nova Psicologia e cita alguns daqueles que atualmente ela acredita que estão contribuindo para análises mais críticas da Psicologia. Eu pedi-lhe que falasse alguns nomes que, no seu entendimento, produziram referências a partir da visão crítica, e ela se referiu a: Silvia Lane, Ana Bock, Ana Jacó-Vilela, Heliana Conde Rodrigues, Antônio Carlos Cerezo, Deise Mancebo, Ângela Fernandes, Cecília Coimbra, Lília Ferreira Lobo, Magda Soares, etc. Também citou colegas do IPUSP, como: José León Crochik, Belinda Mandelbaum, João Frayze, Luiz Galeão, Pedro Fernando, Lineu Norió Kahatsu, etc.

A título de fechamento do seu raciocínio, ela disse que a história da Psicologia pode se dizer que é marcada por “*continuidade e descontinuidade*”. Reiterou que é uma Psicologia dividida, em que de um lado se tem a Psicologia Tradicional, que ainda dissemina o pensamento de avaliação e justificação ideológica das desigualdades socialmente produzidas; e de outro a Psicologia Crítica, que vai em outra direção. Sobre o papel do psicólogo, a partir de uma concepção crítica, discorreu que este pode contribuir para a produção de reflexão sobre esta realidade e desnaturalização dos fenômenos. Disse que é um trabalho de conscientização política, no sentido de atuar com

os conteúdos emergentes no cotidiano escolar de modo a desvelar suas contradições e ajudar a recuperar a “capacidade de reflexão perdida”. Segundo Patto, este tipo de atuação ainda não é uma presença consistente dentro das escolas, embora existam grupos trabalhando estas questões no campo educacional.

Na **Síntese analítica do depoimento**, construí os seguintes núcleos de significação: 1) a justificação da desigualdade social; 2) a Psicologia Tradicional *versus* a Psicologia Crítica; e 3) novas formas de atuação em Psicologia Educacional e Escolar numa concepção crítica.

O primeiro aspecto enfatizado pela depoente diz respeito ao fato de que, para se falar, pensar ou escrever sobre Psicologia Educacional ou Escolar é preciso, inicialmente, definir a concepção de instituição escolar e de sociedade. A direção do pensamento de Patto na narrativa é semelhante ao desenvolvido em seus textos, como as obras anteriormente citadas (1981/1984; 1981/1997; 1990/2000) e também outras que a pesquisadora pôde construir (PATTO, 1992; 2000, 2008). Ao vê-la falar, ao ler seus textos e agora, ao escrever esta análise, lembro-me das palavras ditas por seus colegas na cerimônia de despedida, da luta que esta empreendeu para defender suas ideias e pensamentos que iam na contramão do que estava até então estabelecido no interior da Psicologia Educacional e Escolar. A professora Ecléa Bosi, no prefácio de “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1981/1984) diz:

Maria Helena Souza Patto é uma valente trabalhadora intelectual que acredita na Undécima Tese de Marx sobre Feuerbach: “*Os filósofos até agora se limitaram a interpretar o mundo; cabe-nos transformá-lo*” (p. xi).

Bosi reitera no texto prefacial, que se chama “A Psicologia entre fogos cruzados”, que as ideias de Patto chamam a atenção para uma outra construção no campo da Psicologia, que buscou romper com a Psicologia positivista e compreender materialista, histórica e dialeticamente a prática do psicólogo, denunciando seu papel como um profissional que contribuía para a legitimação das desigualdades sociais e portanto, cumprindo uma função ideológica comprometida com uma certa concepção de mundo, sociedade e escola.

Na fala de Patto para esta tese, ela relatou que teve contato com a teoria da carência cultural e que, ao investigar as origens deste pensamento, descobriu que estava estruturado para **justificação da desigualdade social**. A teoria, nascida nos Estados Unidos, tinha como propósito ser uma resposta aos movimentos da minorias, no sentido de mascarar as diferenças entre as classes sociais e, por meio da ciência, justificar estas distinções entre as pessoas, por meio da interpretação baseada na Psicologia Diferencial e Antropologia Social da época. Como ela fala, dizia-se que as crianças “culturalmente

carentes” eram desprovidas de capacidades intelectuais, e que a inteligência era algo que se podia aumentar a partir da estimulação ambiental. Era um pensamento que culpabilizava a própria criança, sua família e o ambiente onde ela estava inserida pelo seu fracasso e, portanto, não identificava que este fracasso tinha, na verdade, gênese na sociedade capitalista e seu modo de organização desigual. E, neste contexto, a **Psicologia Tradicional** legitimou e foi um dos aportes científicos para a justificação dessas desigualdades por meio, especialmente, da Psicologia Aplicada com ênfase nas testagens de inteligência (Psicometria), na Psicologia Diferencial e nas teorias sobre Desenvolvimento e Psicopatologias.

Mas, ao mesmo tempo, em contraposição a esta **Psicologia Tradicional**, surgiram teóricos que contestavam esta visão de mundo, de sociedade e de Psicologia, que constituíram um outro corpo de conhecimento baseado no que tem sido comumente identificado como “**Psicologia Crítica**”. A Psicologia, portanto, começa a dobrar-se sobre si mesma e refletir-se na tentativa de construção de um outro tipo de pensamento, em outra direção. Nos dizeres de Patto no depoimento, ela acredita que é um pensamento que tem se expandido, embora ainda não tenha uma posição efetiva no interior das escolas. Patto refere-se à Psicologia Crítica no interior da Psicologia Escolar em específico, porém, é possível dizer que mesmo na Psicologia em termos gerais, esse outro tipo de pensamento, ainda está em expansão no Brasil.

No que tange à Psicologia Educacional e Escolar em particular, por minha experiência com participação em eventos científicos da área e leitura de publicações desta, há mais de dez anos, tenho observado, como a depoente aponta, que há uma maior presença deste pensamento. São raras as referências que, atualmente, defendem, por exemplo, a criança “culturalmente carente”. Por outro lado, as práticas avaliativas e a crença em uma educação compensatória, ou mesmo a defesa de “estimulação ambiental” para crianças de periferia ainda estão presentes em discursos de alguns teóricos da área.

E aqui eu gostaria de expor uma opinião pessoal sobre “a Psicologia entre fogos cruzados”, como disse Bosi (1981/1984). Em meu entendimento, especialmente no que se trata da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, se por um lado conseguimos avançar ao sair do foco “da criança” e verificar as origens da produção do fracasso escolar para além das condições internas ou concernentes ao “indivíduo”; por outro lado, pouco avançamos em criar outros instrumentais (e não estou falando de testes) que possam, a partir deste outro olhar, contribuir para uma prática realmente crítica e efetiva no interior das escolas.

Vejo que a construção da nossa história, como ciência e profissão, talvez tenha marcado tanto o nosso modo de fazer baseado nesta concepção psicométrica, normativa e classificatória, como disse Patto, que é difícil desconstruir esta imagem para construir outra. Não que eu ache isto impossível, mas é um caminho desafiador que ainda precisamos adentrar e trilhar. Julgo que ainda temos muito mais criticado a Psicologia Tradicional, apontando as diferenças desta em relação à Psicologia Crítica, do que temos produzido referências que tratem especificamente de um olhar, pensar e fazer crítico. Nos últimos dez anos, a produção científica tem se preocupado mais com esta questão, entretanto, como assevera a depoente, isto ainda não se expandiu para as escolas. Isto é lembrado também por Guzzo, que afirmou que ainda não conseguimos, de fato, produzir mudanças na formação do psicólogo e nem na prática daqueles dos que se dedicam à esta área no Brasil. E, no meu entendimento, essa seria a construção efetiva de **novas formas de atuação em Psicologia Educacional e Escolar numa concepção crítica**.

A depoente fala de um modo de atuação que tenha algumas características como o trabalho de grupo, o desvelamento dos preconceitos e a produção de conscientização. Ela afirmou que a intervenção deve possibilitar um trabalho político no sentido de recuperar a capacidade perdida de reflexão. Julgo que isto é possível a partir de uma análise, como ela mesma disse, em que a Psicologia precisa ser contextualizada, precisa identificar que seus conhecimentos são limitados e, sobretudo, buscar uma ampliação de olhar com outras ciências, especialmente no campo das Ciências Humanas, como a Sociologia, a Economia, a História, entre outras.

Acredito, assim como ela, que alguns teóricos críticos têm contribuído para esta nova percepção escrevendo temas que incluem reflexões sobre a humilhação social, o papel da ciência numa sociedade de classes, a educação como promotora de emancipação e outros. Porém, como ela mesma afirma, isto está ainda em construção, e muito disto ainda não é uma “*presença, digamos assim, consistente dentro das escolas*” (PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese). A exemplo do que disse Guzzo, talvez este seja um dos desafios para a área: estar mais perto dos profissionais que vão para as escolas em lombo de burro, lá nas barrancas do Piauí, para conseguir introduzir novas formas de atuação e intervenção. Intervenções que contribuam para uma presença mais efetiva desta nova Psicologia Educacional e Escolar e também como disse Witter, contribuirá para mudar a imagem que se tem do psicólogo escolar, substituindo a visão do “clínico” por uma visão de um profissional que tem muito a oferecer para mudanças no sentido de melhoria da Educação.

VI.3. Síntese da análise dos depoimentos

Para análise em conjunto dos depoimentos eu realizei um quadro reunindo os indicadores e núcleos de significação, como se vê abaixo.

Tabela 2 – Síntese dos indicadores e núcleos de significação das fontes orais:

DEPOENTE	ANÁLISES I e II - INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Samuel Pfromm Netto	<ul style="list-style-type: none"> Personagens Relatos sobre a prática Preocupações/objetos de interesse do psicólogo escolar Modelos ou referenciais teóricos para prática do psicólogo no campo educacional Referência a publicações Referência a instituições Aspectos da formação profissional do psicólogo Opinião pessoal História pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As mudanças no papel do psicólogo educacional/escolar ➤ Os personagens, as instituições que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Educacional e Escolar ➤ Os múltiplos referenciais ➤ A defesa do psicólogo no contexto educativo
Geraldina Porto Witter	<ul style="list-style-type: none"> História da Psicologia no Brasil História da área de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil Relatos sobre a prática e papel do psicólogo escolar Psicologia Educacional ou Escolar? Uma discussão... Aspectos da formação profissional do psicólogo Comparando com outros países Opinião pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeiras práticas e sua contribuição na imagem do psicólogo educacional e escolar ➤ Os múltiplos referenciais e o “ecletismo crítico” ➤ A formação do psicólogo ➤ A criação da ABRAPEE ➤ O papel do psicólogo no campo educativo
Arrigo Leonardo Angelini	<ul style="list-style-type: none"> História Pessoal História da USP, FFCL e IPUSP História da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil Personagens destas histórias Referências e influências teóricas Psicologia Educacional ou Escolar (?) e a Psicologia nas Licenciaturas Dificuldades daquele tempo Futuro da Psicologia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ História pessoal <i>versus</i> a história de um campo ➤ Aspectos da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil ➤ As múltiplas referências ➤ A Psicologia Educacional ou Escolar

Tabela 2 – Síntese dos indicadores e núcleos de significação das fontes orais (continuação):

DEPOENTE	ANÁLISES I e II - INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Raquel Souza Lobo Guzzo	<ul style="list-style-type: none"> História pessoal História da Psicologia Educacional e Escolar na PUC-Campinas Relatos sobre a prática Referenciais teóricos para prática do psicólogo no campo educacional Criação da ABRAPEE O projeto de lei para inserção do psicólogo no campo educacional O projeto Risco e Proteção... Opinião pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A trajetória pessoal e profissional em Psicologia Educacional e Escolar ➤ O papel do psicólogo educacional/escolar nos anos 1970 ➤ A conjuntura dos anos 1980 que possibilitou a criação da ABRAPEE ➤ As cisões e tensões no interior da Psicologia Educacional e Escolar ➤ A defesa de uma nova Psicologia
Maria Helena Souza Patto	<ul style="list-style-type: none"> A Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar e a história do IPUSP Os conceitos de escola e sociedade A justificação da desigualdade social e a teoria da carência cultural A Psicologia Tradicional A crítica à Psicologia Tradicional – Psicologia e Ideologia A crítica à teoria da carência cultural – A produção do fracasso escolar A Psicologia dividida Referenciais teóricos O papel do psicólogo no âmbito escolar O Serviço de Psicologia Escolar no IPUSP 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A justificação da desigualdade social ➤ A Psicologia Tradicional <i>versus</i> a Psicologia Crítica ➤ Novas formas de atuação em Psicologia Educacional e Escolar numa concepção crítica

Como se pode perceber pelo quadro e também pela leitura das análises e dos depoimentos na íntegra (que podem ser vistos nos Apêndices), são cinco histórias. Foram cinco modos de se abordar a questão proposta, que era pensar sobre como a área de Psicologia Educacional e Escolar se estruturou no Brasil. No quadro, nota-se que muitos temas, apesar de terem nomeações diferenciadas, repetiram-se, como é o caso, por exemplo, da discussão sobre a formação do psicólogo, do objeto de interesse da Psicologia Educacional e Escolar, da atuação do psicólogo nesse contexto e também análises processuais de como essa história transcorreu no Brasil.

Vejo que, assim como diz Patto (2010 – DEPOIMENTO para esta tese), que a escola é uma “caixa de ressonância” desta sociedade e que, portanto, como instituição desta, reproduz sua estrutura dividida e desigual; é possível dizer o mesmo da “instituição” Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar. Fazendo uma análise conjuntural, unindo o que foi dito no capítulo V, e agora com base neste olhar geral sobre o conjunto dos depoimentos, pode-se afirmar que há múltiplos olhares, múltiplas Psicologias e múltiplas formas de se abordar sua história e as conjunturas que possibilitaram sua estruturação. Obviamente, cada um dos depoentes iria mesmo dar a sua versão sobre a história, sob o seu ponto de vista. Entretanto, fazendo um cotejamento do quadro identificamos pontos de similitudes que mostram que algo de comum foi identificado por estas pessoas sobre esta temática. Estes pontos em comum, no meu entendimento, mostram que é possível construir, a partir deste mosaico de informações, um percurso da Psicologia Educacional e Escolar não que abarque uma forma única e somativa, mas considere essas múltiplas interpretações e visões.

Acredito, ainda, que são muito exploradas, em muitos trabalhos contemporâneos, as diferenças entre estas muitas PsicologiaS e as origens de suas distinções. Julgo, além disto, que não é possível e nem desejável que se tente anular estas diferenças ou mesmo fundir estas muitas PsicologiaS, pois tais distinções constituem o rico campo que possibilitou a emergência de discussões mais profundas na Psicologia, especialmente sobre o seu papel nesta sociedade. Concordando com Chauí (1984), que diz que um trabalho em História deve ir em busca do lugar onde esta se produz e se oculta nas lutas e contradições, e também reiterando o dito por Hobsbawm (1998) sobre o papel político do historiador – porque a ciência não é neutra e não podemos ser “servos dos ideólogos” –, penso que dar visibilidade a estes múltiplos olhares, saberes, pensamentos e posturas diante de uma mesma temática, é uma das tarefas primordiais num trabalho historiográfico, por desvelar diferentes modos de compreensão sobre um determinado tema. E é partir desta visibilidade, não do

ocultamento ou mascaramento de nossas diferenças, e na busca pelas similitudes, que poderemos avançar na Psicologia, numa construção efetivamente crítica.

Observo que, até o presente momento, foram muitas as construções acadêmicas que destacam as diferenças, as cisões e as distâncias entre as PsicoLOGIAS. Enfatiza-se muito o que cada uma das PsicoLOGIAS têm a oferecer e até, em alguns casos, com menoscabo de outros pontos de vista. Olhando os depoimentos como um todo, o que mais me chama a atenção e que eu gostaria de apontar nesta síntese analítica, entretanto, são os pontos em comum. E estes pontos em comum, dialeticamente, guardam em seu interior, em cada depoimento, as muitas faces da Psicologia (e também suas discordâncias). Um aspecto interessante a partir desse olhar, buscando as similitudes das diferenças entre nós, ou, como diz Ferreira (2007), refletindo sobre “a diferença que nos une”, identifico a necessidade de uma construção, no campo da Psicologia, de um menor distanciamento entre os saberes díspares e antagônicos. Alguns depoentes disseram que estas distâncias que hoje existem e as controvérsias acirradas dos diferentes modos de se pensar a Psicologia são um fenômeno mais contemporâneo. Witter disse, no seu depoimento, que antes esta relação era diferente:

[...] Eu acho que vivi numa época mais saudável nesse ponto. A gente podia ter curiosidade e ver todas as teorias, e os professores te acompanhavam (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Angelini também apontou que, quando a profissão foi regulamentada, a Psicologia era um campo virgem, ainda em construção, o que possibilitava que se transitasse de um modo de pensamento a outro:

[...] Naquela época eram pouquíssimas as pessoas pesquisando seriamente em Psicologia no Brasil. Não havia a especialização que se nota hoje, em que o estudioso pode passar a vida dedicando-se apenas a uma área restrita da ciência psicológica.

[...] Posso dar o meu exemplo: a minha primeira tese foi em *aprendizagem*, para o doutorado, a segunda, no concurso para a livre-docência, foi sobre *interesses profissionais* e a terceira, para o concurso de cátedra, versou sobre *motivação humana*. Depois, me dediquei à área da Psicologia Intercultural. Quando tudo está por fazer, aumenta-se o espectro da contribuição trabalhando-se em várias áreas, ao passo que, com o aumento de participantes, é mais viável a especialização. (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Angelini inclusive se refere a profissionais “polivalentes”, que atuavam em diferentes campos, contribuindo para várias áreas, como por exemplo Almeida Júnior e Lourenço Filho. A professora Geraldina Witter ainda falou de “uma lição muito grande” que aprendeu com Carolina Bori. Ela afirmou que Bori lhe ensinou que é preciso respeitar e buscar ver o que está sendo produzido no campo da Psicologia sob diferentes perspectivas. Quando ela e um colega faziam uma pesquisa a partir do olhar

behaviorista, Bori lhes mostrou um estudo similar feito a partir do cognitivismo e apontou para eles o quanto era importante verificar o que estava sendo feito na Psicologia como um todo. A própria Carolina Bori, em um depoimento construído por Carvalho e Costa (1998), reflete sobre a importância da ciência, a despeito de seus múltiplos olhares, para produção de um conhecimento que possa contribuir para as pessoas:

[Meu interesse...] vem de uma preocupação mais social, as disparidades de nosso país. A ciência gera tanto conhecimento e desenvolvimento. No entanto, eles ficam restritos e não são usados pela maioria da população (BORI, 1998, IN: CARVALHO e COSTA, 1998, p. 790).

E isto nos faz voltar ao que disse Hobsbawm (1998), da importância de se pensar naquelas pessoas em função das quais se produz este conhecimento. No último evento organizado pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), o III Congresso Brasileiro Ciência & Profissão (FENPB, 2010), em uma mesa-redonda, Odair Furtado disse que atualmente temos 490 cursos de Psicologia no Brasil; só no Estado de São Paulo são 119 cursos, existem 80 mil alunos cursando Psicologia e mais de 120 mil psicólogos inscritos nos Conselhos Regionais de Psicologia. Ou seja, é um grande número de pessoas, que de forma mais ou menos atuante está em contato com um grande contingente da população. Digo isto porque penso que estas cinco histórias que ouvi poderiam ser ainda muitas outras, não ouvidas, não visibilizadas e que com isto poderíamos avançar no conhecimento das muitas possibilidades oferecidas no interior desta nossa ciência multifacetada. Para mim, é premente que possamos dar visibilidade e também capilaridade à disseminação dos diversos saberes psicológicos para que possamos, para além de ficar apontando nossas diferenças ou realizando cisões que nos enfraquecem, unir esforços para, como disse Bori, contribuir para que nossos conhecimentos cheguem à maioria da população.

No seu depoimento, Guzzo reitera a importância de chegarmos perto dos psicólogos que atuam em lugares distantes, como ela disse, “lá no interior do Piauí”, por exemplo, e tanto Patto, quanto Witter, sob diferentes ângulos, apontaram que ainda não chegou às escolas uma nova imagem do psicólogo escolar. Ele ainda é visto como aquele que cuida da “criança-problema”, e pouco se avançou, por exemplo, em capilarização da compreensão trazida por Patto e outros posteriormente, dos processos de produção da “criança que fracassa na escola”, a partir de determinantes muito mais conjunturais e relacionados à *estrutura* em que a sociedade está organizada. Patto, no seu depoimento, afirmou que esta visão ainda não é uma presença “consistente” no interior das escolas. Witter diz que temos conhecimentos que poderiam ser disseminados na escola e que ainda nela não adentraram, assim como enfatizado em outros depoimentos.

É possível ver que, mesmo que os depoentes, assim como também verificamos nos teóricos discutidos no capítulo V, tenham visões diferenciadas sobre qual é o papel do psicólogo no contexto educativo, apontem soluções e visões variadas sobre o fenômeno do ensinar, do aprender e do desenvolvimento humano, da escolarização, dos processos educacionais em geral, mesmo assim, identificam que, considerando a produção acadêmica da área e as discussões implementadas, poderia se realizar uma prática mais consistente no campo educacional, que ainda não acontece. Também é visível como similitude nos depoimentos a defesa da construção de uma Psicologia Educacional e Escolar mais condizente com a realidade atual e com as necessidades impostas pelo contexto no qual estamos inseridos.

No meu entendimento, esta é uma das principais características apontadas no conjunto das narrativas. Em vários momentos, os depoentes ressaltaram a importância dos múltiplos referenciais teóricos e metodológicos, do diálogo entre os mesmos, não de forma a anular suas diferenças, mas, sobretudo, compreendê-las criticamente. Para além disto, foi comum nos depoimentos uma defesa de que o psicólogo precisa conhecer referências para além da Psicologia, buscar em outros campos de saberes, como as Ciências Humanas em geral, especialmente as Ciências Sociais e também as Ciências Biológicas, as novas construções científicas, novos saberes e práticas. Por último, gostaria ainda de destacar que, mesmo com diferenciações, houve, por parte dos depoentes, uma discussão da necessidade de rever a formação do psicólogo, para que se possa, de alguma forma, construir um novo tipo de Psicologia e uma nova Psicologia Educacional e Escolar, que consiga atingir seus propósitos de inserção na realidade em que vivemos.

Entendo, agora, após ter ouvido todas estas histórias, que talvez a grande “diferença que nos une” seja mesmo a crença de que podemos contribuir, especialmente no campo da Psicologia Educacional e Escolar, para se pensar as diferentes formas de exclusão e discriminação e contribuir para a construção de uma nova Educação. Uma Educação e também uma Psicologia que seja “polivalente”, que englobe as diversas facetas da ciência e que possa contribuir para formar pessoas críticas para discernir conscientemente suas finalidades e proposições e possa fazer escolhas buscando um novo olhar.

Algo que não pode ser traduzido pelas palavras ditas sobre seus testemunhos, ou mesmo na leitura dos mesmos, foi que o vi nos olhos destes cinco depoentes ao falarem deste tema. Isto eu também percebi a partir do processo de revisão primorosa que cada um fez de seu depoimento. Não sei se consigo exprimir em palavras, mas, de

um modo geral, observei nos mesmos um brilho nos olhos, um entusiasmo e uma grande preocupação com essa história e com o seu futuro.

Assim, após estas paragens e encontros possibilitados por este percurso, caminhemos agora para uma viagem no tempo, buscando compreender como a Psicologia em seu encontro com a Educação foi se constituindo. Vamos?

CAPÍTULO VII – PARA UMA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL

[...] pode-se afirmar que a relação entre Psicologia e Educação, sobretudo em suas mediações com as teorias de conhecimento, é algo que acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo.

Mitsuko Antunes (2007)

Conforme a afirmação de Antunes, a relação entre a Psicologia e a Educação sempre esteve presente, de uma forma ou de outra, na própria história do pensamento humano, e pode-se inclusive afirmar que a história da interface entre os conhecimentos psicológicos e educacionais se confunde com a história da própria Psicologia como um todo. Para Antunes (1991; 2001), especificamente no Brasil, a presença da Psicologia no campo educacional foi um dos pilares que contribuíram para a Psicologia como um todo, tornando esta ciência um campo autônomo em nosso território:

[...] [a relação Psicologia e Educação] foi essencial para a autonomização da Psicologia no Brasil, de tal maneira que se pode dizer que a Educação foi o terreno fértil no qual a Psicologia se desenvolveu. Essa relação permaneceu forte nos anos subseqüentes, podendo-se dizer que foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que foi na Psicologia que mais o campo da Educação fundamentou suas teorias e práticas (ANTUNES, 2002, p.193).

Mas, como visto anteriormente, foi a partir do crescimento das teorizações no campo da Psicologia Aplicada, no início do século XX, que foi se estruturando de forma mais delineada o que atualmente denominamos de “área” de Psicologia Educacional ou Escolar no mundo. E no Brasil, especificamente, isso começou a se configurar sobretudo a partir dos anos 1930.

O Brasil, como se sabe, é um país peculiar por ter um território muito vasto em que alguns estados da Federação são maiores em extensão do que muitos países da Europa, por exemplo. Neste sentido, quase não se pode dizer que há um só Brasil, pois temos muitas diferenças geográficas, culturais e sociais, que constituem diferentes “Brasis”. Assim sendo, tudo que se pode dizer, no caso do nosso país, em termos generalizantes, deve ser posto em relativização, pois não temos como alcançar as variadas produções que em diferentes lugares e tempos foram se construindo em nossa nação. Isto se pode dizer também das outras ciências, não só a Psicologia mas também a Medicina, a Geografia, a História, as Ciências Sociais. O que quero dizer é que o fenômeno antes apontado, no caso da Psicologia, de que esta se constitui em várias

“PsicologiaS” também deve ser acrescido do fato de que, no Brasil, cada lugar, em cada época, construiu seu matiz e configuração.

Alguns teóricos rejeitam o termo Psicologia brasileira, ou Psicologia “do” Brasil, por acreditar que as contribuições que foram feitas no país não se constituíram em teorias e práticas *sui generis* que pudessem identificar uma produção “nacional” da Psicologia. Dizem que temos uma Psicologia “no” Brasil. Penso diferente a este respeito e acredito ainda que, tendo o território a dimensão que tem, pode-se até falar em “PsicologiaS” diferenciadas nos vários estados da nação, e acredito que o que ocorre é uma carência de estudos e investigações neste sentido que possam descortinar este universo de produções desconhecidas. Ao mesmo tempo, tem-se um corpo de conhecimento produzido em Psicologia no Brasil que, apesar das diferenciações, pode-se considerar uma unidade desta diversidade.

Por outro lado, também ocorre, no meu entendimento, a “cópia” de teorizações e práticas “estrangeiras”. Grande parte da produção nacional tem mesmo características de “reprodução” de teorias e práticas “importadas”, que, muitas vezes, suplantam as produções nacionais. De todo modo, é importante destacar, ainda neste contexto, a influência dos grandes centros de formação, que em nosso país configurou-se a partir das instituições de ensino superior, associações da classe e organizações de grupos de psicólogos. Esta constatação é importante, pois sabemos que nos estados do sudeste brasileiro (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) construíram-se bases de associações, escolas superiores e grupos de pessoas que se tornaram, à semelhança do Instituto Jean-Jacques Rousseau ou do Laboratório de Wundt na Europa, verdadeiros centros de referência para as produções que ocorriam em outros estados da Federação.

Toda esta discussão que aponto é importante porque a afirmação de que a Psicologia Educacional e Escolar iniciou o seu processo de configuração enquanto área de estudos e atuação, especialmente a partir dos primeiros anos do século XX no país, é preciso ser relativizada. Sabemos que isso não ocorreu igualmente em todo o território nacional e, atualmente, temos condições de dizer que há estados em que esta “área” ainda está em processo de constituição inicial.

De todo modo, o que neste capítulo se discutirá, tendo tal distinção em vista, são os principais eventos que levaram à organização deste campo de saber no interior da Psicologia no Brasil, entendendo-o como uma parte da Psicologia como um todo, que aos poucos foi tomando corpo e se configurando como “área” ou “campo” distinto. Quando falo em Psicologia Educacional e Escolar, estou me referindo ao conjunto de produções

que possibilitaram a organização deste “campo”⁷⁵ ou “área” de conhecimento presente na Psicologia como um todo, que tem como principal característica a teorização e a prática envolvendo o conhecimento psicológico em sua interface com a Educação. E, neste sentido, entramos em um impasse ou dilema, a exemplo do que ocorre na Psicologia como um todo. Existe “uma” Psicologia Educacional e Escolar? Ou existem as “PsicologiaS EducacionaiS e EscolareS”? Devemos dizer Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar? Qual a diferença entre essas nomenclaturas? Por que há esta dupla nomeação? A partir da pesquisa realizada para esta tese, entendi que não se trata apenas de uma discussão de nomenclaturas e que mereceria debruçar-me sobre essa questão, entendendo-a do ponto de vista histórico, como exponho a seguir. Assim, novamente, aqui faço um chamado para me acompanharem nesta digressão.

Tocando em frente

Ando devagar... porque já tive pressa e levo esse sorriso
 Porque já chorei demais...
 [...] Eu só levo a certeza... de que muito pouco sei, ou nada sei...
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs...
 [...] Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
 De ser feliz...

Almir Sater e Renato Teixeira (1992)

VII.1 Psicologia educacional ou escolar: uma questão de nomenclatura?

Trazendo as palavras de Fagan (1996), tornar-se psicólogo escolar é nunca chegar a ser psicólogo escolar, pois para responder às mudanças sociais no contexto educacional, nunca se está pronto... é preciso que se construa a cada dia.

Raquel Souza Lobo Guzzo (2001)

No mundo inteiro e também no Brasil, quando se fala em Psicologia e sua relação com a Educação há, geralmente, a referência a pelo menos duas “PsicologiaS”: a “Educacional” e a “Escolar”. Além destas são comuns os termos: Psicologia *na* Educação, Psicologia *da* Educação, Psicologia *aplicada* à Educação, Psicologia *do* *Escolar*. Porém, se observarmos a questão do ponto de vista histórico, vamos encontrar relacionados a este campo de conhecimento nomeações como: Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene

⁷⁵ Muitos teóricos falam em área, campo, sub-área, sub-campo de conhecimento e outras formas de nomeação. Acredito ser mais adequado o termo “campo de conhecimento” porque entendo que a Psicologia Educacional e Escolar, mesmo tendo se originado no interior da Psicologia, atualmente abarca conhecimentos desta e para “além” desta, a partir da sua relação com outros campos de saberes, inclusive a Educação, as Ciências Sociais e Humanas em geral. Assim, penso que, atualmente, podemos falar em um campo de conhecimento, em meio a outros. Além disto, utilizo também o termo “área”, porém compreendendo-a como campo de conhecimento (com facetas teórico-práticas). As razões desta opção são objeto de discussão deste capítulo.

Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia. Encontrei até referências que trazem conteúdos desta área com as nomenclaturas: Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia e Psicologia Especial. Também os termos Higiene Mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional muitas vezes designavam o conjunto de práticas desenvolvidas neste âmbito.

Com tal emaranhado de proposições, entendi que seria interessante realizar uma análise histórica destas configurações e, fazendo este percurso, observa-se que essas diversas terminologias não são meramente uma questão de escolha de nomenclaturas. Identifiquei, por meio das investigações para esta tese, que cada um dos termos citados estavam direta ou indiretamente relacionados a este campo de conhecimento que chamamos de Psicologia Educacional e Escolar, e que suas distinções estão relacionadas, sobretudo, à definição deste campo em termos de (a) *objetos de interesse*, (b) *finalidades* e (c) *métodos de investigação e/ou intervenção*, que, por sua vez, estão relacionados à *visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola* e também quanto ao *foco de olhar* a interface Psicologia e Educação. E isto foi se modificando ao longo do tempo, como discutirei a seguir.

Como dito anteriormente, a relação entre Psicologia e Educação é tão antiga quanto a própria Psicologia, mas se pode falar em nascedouro dessa “área” no interior da Psicologia especialmente a partir do início do século XX, no mundo e também no Brasil. Mesmo que antes houvesse discussões sobre esta temática diluídas nas publicações de Psicologia e também de Educação, pode-se considerar como marco inicial desta junção a criação do periódico “*Journal of Educational Psychology*” (nos EUA, em 1910), assim como outros periódicos, por exemplo: *School Psychology International*, *Psychology in the Schools*, *School Psychology Review*, *School Psychologist* – que começaram a surgir a partir de então (PFROMM NETTO, 1996, p. 22).

No Brasil, desde a chegada dos jesuítas e da instituição de um projeto de Educação no país, pode-se verificar o uso de conhecimentos, saberes ou ideias psicológicas em interação com os processos educativos. Entretanto, só podemos falar em uma “área” propriamente dita de Psicologia Educacional e Escolar a partir da autonomização da Psicologia (em fins do século XIX e início do século XX) e, especialmente, desde a criação da profissão de psicólogos no país, em 1962. Por aqui, os marcos iniciais da configuração desta área também podem ser identificados na criação de instituições ou associações dedicadas a este objeto de estudo e intervenção nos primeiros anos do século XX; e observa-se que aos poucos é que foram sendo definidas

as especificidades desta que é considerada por uns uma “área”, por outros um “campo”, um “ramo” ou até uma “subdivisão” ou “subárea” da Psicologia.

Um peculiaridade brasileira é que, diferentemente do que ocorreu em outros países nos quais a área de Educacional e Escolar se consolidou após a Psicologia propriamente dita, como uma derivação desta, pelo menos no que se refere à prática, no Brasil ocorreu de forma diferente. A Psicologia Educacional nasceu, desenvolveu-se e se consolidou concomitantemente à Psicologia propriamente dita e, no que tange ao âmbito de aplicação prática dos conhecimentos psicológicos, o campo educativo é um dos primeiros. Isto é possível apreender por meio das evidências encontradas em documentos escritos, nos depoimentos que pude construir e também na constituição destes primeiros serviços. Para Antunes, essa ligação é tão intensa que: “[o] vínculo entre a Psicologia e Educação é um vínculo muito estreito, e eu diria até constitutivo” (ANTUNES In: CIAMPA e CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009). Antunes (2003; 2008) reitera que a Psicologia Educacional e Escolar foi um dos principais pilares sob o qual a Psicologia se erigiu no seu processo de autonomização, e que muitas práticas iniciais da Psicologia principiaram por meio da relação com a Educação.

Em diferentes países há nomenclaturas diversas para designar este campo de estudos e intervenção, sendo que em alguns se usa os termos *educacional* e *escolar* como coincidentes. Porém, consagrou-se, especialmente pela influência estadunidense, por meio da American Psychological Association (APA), a clássica divisão entre teoria (Psicologia *Educacional*) e prática (Psicologia *Escolar*). A APA tem duas divisões no seu interior dedicadas a esta área como nos contam Angelini e Witter:

Na “American Psychological Association”, entidade estruturada em Divisões, existe a Divisão de número 15 “Educational Psychology” e a de número 16 “School Psychology”. No meu entender, a Educacional abrange a Escolar (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Porque a Psicologia Educacional, no exterior, em vários países, ela aparece como associada. Elas são dois ramos. A Psicologia Escolar faz pesquisa, mas a pesquisa está ligada ou é decorrência da Psicologia Educacional. Ou mesmo é uma aplicação no âmbito estrito (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

E, neste sentido, no Brasil, devido à influência que se teve destas formulações estrangeiras, classicamente se considerava que esta era a distinção primordial. A Psicologia Educacional ficava a cargo de responder pela teorização e pelas pesquisas, e a Psicologia Escolar, pela prática. Contudo, a partir do olhar histórico, verifica-se que o termo Psicologia Educacional durante muito tempo no Brasil reunia em si os dois aspectos – o *teórico* e o *prático*, sendo que também havia outras nomeações (antes

citadas) que designavam este campo. Neste sentido, pode-se dizer que a Psicologia Educacional abrangia as múltiplas referências à esta área de conhecimento. E essa abrangência, como disse, estava relacionada ao seu *objeto de interesse, finalidades, métodos de investigação e conceitos primordiais*. É por isto que temos, por exemplo, a ideia de Puericultura, quando o foco de *interesse* era o conhecimento do desenvolvimento infantil, ou de Ortofrenia, quando o objetivo era trabalhar as questões das crianças ditas “anormais”, ou ainda a Pedagogia Terapêutica ou Higiene Escolar ou Higiene Mental Escolar, quando se enfatizavam-se os métodos de intervenção médico-curativos e clínicos para resolver os “problemas”. Isto também se relaciona, obviamente, ao período em questão, pois nota-se que são mais evidentes as proposições de Higiene Mental quando o movimento higienista se tornou expressivo no país (início e meados do século XX) e elementos de Puericultura ou Psicologia da Criança quando aportaram em nosso solo as influências do que Cambi (1999) chamou de “puericentrismo”, vindas da Europa, especialmente a partir dos estudos desenvolvidos no Instituto Jean-Jacques Rousseau (nos anos 1930). Assim, faz-se necessário, antes da discussão da “evolução” que ocorreu no uso destas nomenclaturas, que se saiba exatamente a conceituação usual de cada termo.

Comumente se identifica a Psicologia Educacional como aquela que é responsável por estudos dos fenômenos educacionais de modo a construir *teorias* na relação Psicologia e Educação que subsidiem a *prática*, que seria a Psicologia Escolar. Entretanto, no início do século XX e posteriormente no Brasil, este termo era usado para identificar também as *práticas* dos profissionais que atuavam nessa área. Assim, Psicologia Educacional no Brasil, em seus primórdios, abarcava *teoria e prática*, sendo que estava relacionada sobretudo à disciplina “Psicologia Educacional” dos cursos Normais, que utilizava trabalhos empíricos realizados em Laboratórios de Psicologia, durante muito tempo relacionados ao movimento psicométrico. Também se usavam como sinônimos de Psicologia Educacional, com esta configuração, os termos Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, Psicologia aplicada à Educação e Psicologia Experimental. Geralmente a expressão “Psicologia Educacional” era mais utilizada por ser a nomenclatura das disciplinas ministradas nos cursos Normais. Segundo Mello (1975):

Em 1931 uma disciplina psicológica é introduzida, pela primeira vez, no currículo de um curso universitário, o nome que recebe – Psicologia Aplicada aos Problemas da Educação – dá indícios do caráter que se queria atribuir ao curso (p. 34).

Esta disciplina, segundo a autora, era oferecida no curso de aperfeiçoamento pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo (curso para professores), e sabe-se

que existiam disciplinas anteriores a esta que tinham terminologias relacionadas também em outros estados. Outras nomenclaturas também utilizadas nestes tempos remotos eram Psicologia *Pedagógica*, *Pedagogia Científica*, Psicologia *Experimental*. Em algumas obras dos anos de 1920 e 1930, encontrei ainda trabalhos utilizando a terminologia *Biologia Educacional* e *Biotipologia Educacional*, que traziam conhecimentos do campo biológico e também psicológico. Estas denominações nos informam o quanto a relação entre Psicologia e Educação era constitutiva, tanto de um quanto de outro destes campos de conhecimento. Também nos comunica sobre a relação inicial da Psicologia com a pesquisa empírica, fisiológica e biológica, a partir das expressões *experimental*, *fisiológica* e *biológica*.

Além disto, observa-se que os conhecimentos psicológicos vieram a se constituir em base de apoio e também cumpriram uma função de conferir *status* científico à Pedagogia e à Educação. Por outro lado, pode-se interpretar este uso, especialmente dos termos Psicologia *da* Educação ou *na* Educação, Psicologia *Pedagógica*, *Biologia Educacional* ou *Biotipologia Educacional*, como uma relação, até certo ponto, de um campo “subjugado” a outro. No caso, a Psicologia estaria relacionada aos campos educacional, pedagógico ou biológico, sendo quase que um “braço” destes. Também pode-se afirmar que essas denominações estavam alicerçadas à influência biologicista e também pedagógica nestes tempos remotos.

É possível inferir que, pelo fato de ainda não termos, naquela época, uma Psicologia como ciência e profissão, algo que foi se consolidar após a legislação que criou a profissão de psicólogos no país (em 1962), as “PsicologiaS” e também a Psicologia Educacional, ainda estavam se constituindo de forma a “tomar de empréstimo” as produções que eram realizadas nestes outros campos de saber (Educação, Biologia, Medicina, etc.). Pode-se dizer que o *objeto de interesse* inicial foi se constituir em um campo de *teoria* e *aplicação* estritamente ligado à docência nas Escolas Normais e cursos de formação de professores. A Psicologia Educacional caracterizou-se, então, nestes primórdios, como ensino de Psicologia para futuros educadores, tendo a *finalidade* de formação e utilização de investigação e produção de saberes oriundos dos laboratórios, com vistas à compreensão dos processos educativos.

Em resumo, nestes anos iniciais, a Psicologia *Educacional* teve diversas nomeações e coincidia também com o que atualmente é denominado de Psicologia *Escolar*, pois tinha como *objetivo* uma dupla função nos cursos Normais: em primeiro lugar, fornecer elementos teóricos para explicação dos fenômenos educacionais e, em segundo, ser um campo de aplicabilidade para os então estudantes destes cursos (em sua maioria professores), fundamentalmente contribuindo para a utilização e a produção

de testes e medidas psicológicas entendidas como necessárias à melhoria educacional. Também tinha como característica fundante esta relação com os conhecimentos advindos dos campos educativos e médico-biológicos, de base epistêmica ancorada nos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia Infantil e também na visão biologicista e clínico-médica.

Em paralelo, começaram a surgir, no início do século XX, os primeiros serviços de atendimento psicológico do país que tiveram configuração “educacional”, como: o Serviço de Saúde Escolar, criado em 1938, que teve Durval Marcondes como coordenador em São Paulo; a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal no Rio de Janeiro e a Clínica de Orientação Infantil no Rio de Janeiro, no mesmo ano, tendo o médico Arthur Ramos (1903-1949) como responsável; e outros que se sucederam com igual finalidade em outros estados da Federação. A Educação e a escola brasileira estavam passando naquele momento por muitas reformulações, e a Psicologia veio para contribuir com a organização destas, de modo a cumprir com a *finalidade* “ajustatória”. Neste momento, a marca da Psicologia do “ajustamento” e clínico-médica começava a se consolidar.

Especialmente nos anos 1930, a influência dos estudos e pesquisas produzidos na Europa e nos Estados Unidos cresceram no país, e o movimento da Escola Nova, com novas proposições para o campo educativo, começou a ser presença nos discursos dos profissionais que pesquisavam e atuavam na Educação e na Psicologia Educacional. Sabe-se que nesse período, historicamente o país estava passando por mudanças sociopolíticas estruturais, deixando de ser um país essencialmente agrário e rural para se tornar um país agroexportador, industrializado e urbano. Neste sentido, com vistas a uma “renovação escolar”, crescia a ideia de uma nova “Educação” e também proliferavam as teorias baseadas no movimento higienista (Ver PATTO, 2008; ANTUNES, 2003), que buscavam medidas de caráter profiláticos para o âmbito escolar.

Neste contexto, a Psicologia tinha como *foco* analisar o processo de desenvolvimento infantil, o olhar para a criança, e seu interesse era constituir-se como campo que aliaría estes conhecimentos no contexto educacional, cuja identificação era a Pedologia, a Puericultura e até a Paidologia ou Paidotécnica (terminologias que se referem ao estudo do desenvolvimento infantil). Assim, o *objeto de interesse* primordial passava a ser a criança no contexto educacional, e a *finalidade*, compreender suas características, seu processo de desenvolvimento, utilizando para isso investigações agora não apenas psicométricas, mas também com foco no estudo das influências familiares e contextuais.

A influência da Psicanálise foi um exemplo da mudança de foco do pensamento biologicista e puramente clínico-médico para um olhar direcionado às configurações familiares e sua importância naquele contexto. Neste registro também se inseriu o que depois passou a designar-se “Psicologia do Escolar”, que representava a ênfase no olhar para “o” escolar, ou o estudante, enfatizando a análise individual dos fenômenos escolares e o olhar para a criança no contexto escolar. Nos anos 60 e 70 do século XX, podemos dizer que esta “Psicologia do Escolar” com foco na “criança-problema”, ou “criança que não aprende”, era a tônica do momento.

Além disto, por influência, principalmente do modelo clínico-médico, surge a necessidade de investigação dos processos “anormais” ou “desviantes”, cuja base é a Psicologia do “ajustamento”, da Psicologia Diferencial e da Psicopatologia. A este respeito emergem a Higiene Mental, Higiene Mental Escolar, a Ortofrenia, a Ortofrenopedia, a Defectologia. Todas estas nomeações tinham como objeto a compreensão dos denominados “anormais”, “retardatários”, “excepcionais”, “especiais”, campo que hoje denominamos Educação Especial. Neste contexto, o *objeto de interesse* é o indivíduo que apresenta algum tipo de “desvio” daqueles considerados “normais”, que no campo educativo tinham também as denominações de “criança-problema”, “aluno problema”, “criança difícil”; a *finalidade* da Psicologia Educacional interessada nesta temática é a identificação e discriminação destes “diferentes”, a partir dos instrumentais psicométricos e avaliativos em moda no período⁷⁶.

Ao contrário do que possa parecer, o termo Psicologia Especial não estava relacionado a esta área antes descrita, de interesse pelos indivíduos “anormais” ou “especiais”; a Psicologia Especial da época dizia respeito à distinção da Psicologia Geral, indicando o que atualmente designamos de áreas da Psicologia. Assim, a Psicologia Educacional fazia parte da Psicologia Especial, assim como a Psicologia Clínica, a Social ou a do Trabalho. Em outras palavras, o “especial” aqui se referia a um conteúdo “especial” ou “específico” no interior do grande campo da Psicologia chamada de Geral.

Além disto, os termos Psicotécnica e Psicologia Aplicada indicavam sobretudo a ênfase no campo *prático* da Psicologia e, neste sentido, poderia se falar em Psicologia Aplicada aos âmbitos: escolar, clínico, do trabalho, social, etc. A Psicologia Aplicada à Educação também tinha como símiles a Psicologia para pais e professores, a Psicologia da criança, do aluno e da professora e a Psicopedagogia. Estas terminologias são identificadas em vários textos das décadas de 20, 30, 40 e 50 do século XX como significativas para a atuação prática da Psicologia Educacional.

⁷⁶ O trabalho de Cotrin (2010) trata especificamente da história da Psicologia Educacional e Escolar na sua relação com a Educação Especial.

Um dado interessante é que, a partir da profissionalização, com o advento da aprovação de lei que regulamentou a profissão de psicólogos no Brasil em 1962 (Lei N. 4119 de 27 de agosto de 1962), observa-se mais o uso dos termos relacionados à Psicologia Aplicada, assim como perpetuam-se as terminologias ligadas ao campo de tratamento dos “anormais” e inicia-se o uso da nomenclatura “Psicologia Escolar” nos anos 1970 e 1980. Em meados dos anos 70 iniciam-se práticas de psicólogos em unidades como prefeituras e centros de atendimento psicológico específico para atendimento escolar (Ver: TAVERNA, 2003). Também à época, utilizava-se a nomeação “Psicologia do Escolar”, que mostrava o objeto de interesse sendo o aprendiz, e cuja principal finalidade era compreendê-lo para contribuir com seu processo educativo.

Almeida e Guzzo (1992) dizem que foi tardio o interesse da Psicologia Educacional e Escolar pela questão do professor, mas, embora vejamos que historicamente isso não tenha sido tão claro, o que se pode dizer, concordando com os autores, é que em primazia havia o interesse “na” criança que “não aprende” no contexto escolar, e aqueles profissionais envolvidos com ela eram investigados, tornando-se objeto de interesse e intervenção dos psicólogos em função da problemática da criança. Só a partir da crítica a esse tipo de atuação foi que o foco saiu da “criança-problema”, que “não aprende”, para entender os processos educacionais de um modo mais amplo, algo que ocorreu somente a partir do fim da década de 70 do século XX.

A partir do início dos anos 1980, muitos teóricos que criticavam o foco na criança, no educando, o olhar que enfatizava nos processos de escolarização o desenvolvimento individual e sobretudo a utilização de instrumental psicométrico passaram a utilizar a nomenclatura Psicologia Escolar. Entre estes teóricos merecem destaque as proposições de Mello (1975), Patto (1981/1984) e Khouri (1984). Depois também outros teóricos contribuíram com esta mudança na compreensão do papel da Psicologia Educacional e Escolar, e principiou-se também, nos anos 1990 e posteriores, uma discussão (ver: MEIRA, 2000; TANAMACHI, 2000) da não separação entre *teoria e prática (Educacional e Escolar)* e o uso da nomenclatura Psicologia Escolar como abarcando os dois âmbitos.

A partir das proposições de Patto (1981/1984), também insere-se a ideia de “crítica” que é endossada por outros pesquisadores posteriormente nos anos 1990 e 2000 (TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000; MEIRA; ANTUNES, 2003a, 2003b; SOUZA, M. P. R., 2010). Esses teóricos, comumente têm se referido a uma Psicologia Escolar Crítica com intuito de diferenciar-se das visões anteriores que tinham como ênfase o estudo “do” escolar e das suas características individuais como contribuintes para seu sucesso ou fracasso no contexto educacional. A chamada Psicologia Escolar

Crítica, diferentemente, propõe um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nessa visão, tem-se como *objeto de interesse* a investigação e intervenção nos contextos educacionais e a compreensão da produção do fracasso escolar que, em seu bojo, inserem-se numa multiplicidade de fatores que levam ao “não aprender” na escola, muitas vezes materializado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo “que não aprende”. O papel do psicólogo que atua neste contexto é, então, entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida.

VII.1.1. A Psicologia Educacional e Escolar no Brasil em obras do século XX

Entendidas as diversas terminologias sob as quais se constituiu a área de Psicologia Educacional e Escolar, busquei compreender como foi o desenvolvimento destas ao longo dos tempos, utilizando para isto referências de obras do século XX, buscando identificar as nomeações, e as especificações quanto ao *objeto de interesse*, *finalidades*, *foco de ação/intervenção*. Iniciei esta digressão pelos considerados “pioneiros” da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Mas quais eram estes pioneiros? Conforme dito antes, o desenvolvimento da área seguiu paralelamente à própria construção da Psicologia, e quando se fala em pioneiros da área, muitos deles o foram também da Psicologia como um todo. De todo modo, pode-se dizer que grande parte das elaborações teórico-práticas da Psicologia Educacional foi erigida pelos autores que são expostos a seguir⁷⁷.

Como anteriormente descrito, o primeiro Laboratório de Psicologia foi organizado no *Pedagogium*, em 1906, no Rio de Janeiro, e foi dirigido por Manoel Bomfim (1868-1932) e colaboradores como Antonio Austregésilo (1876-1960) e Plínio Olinto (1886-1956). Também no Rio de Janeiro, foi expoente, posteriormente, o médico Arthur Ramos (1903-1949), que dirigiu em 1934 a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação do Distrito Federal e, em 1938, a Clínica de Orientação Infantil, com contribuição de Plínio Olinto e Nelson Romero. Ainda neste Estado teve

⁷⁷Obviamente pode ser que hajam outras referências pioneiras aqui não citadas, contudo, privilegiou-se a descrição do que foi encontrado nas fontes escritas utilizadas na tese (ver: Referências), bem como nos depoimentos orais.

destaque a contribuição de Emilio Mira y Lopez (1896-1964), que estruturou o Centro de Orientação Juvenil (COJ), em 1946, e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), em 1947.

Em São Paulo, por sua vez, Clemente Quaglio (1872-1948) criou um Gabinete de Psicologia Experimental no Grupo Escolar de Amparo, em 1909, e, posteriormente, contribuiu para a organização do Laboratório da Escola Normal da Praça da República (em 1912). Esta instituição teve também como expoentes: Oscar Thompson (1872-1938), Ugo Pizzoli (1863-1934), Sampaio Dória (1883-1964), Lourenço Filho (1897-1970) e Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1988).

Em Minas Gerais, destacou-se o desenvolvimento da Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte, com contribuição de Claparède (1873-1940), Theodore Simon (1873-1961), Leon Walther (1889-1963) e principalmente Helena Antipoff (1892-1974). Em Pernambuco, a contribuição de Ulisses Pernambucano 1892-1943, Anita Paes Barreto 1907-2003, Sylvio de Lyra Rabello (1899-1922) e Nelson Pires foi substancial na Escola Normal de Pernambuco e na criação e organização do Instituto de Seleção e Orientação Profissional e da escola para “anormais” desse Estado.

Na Bahia, na Escola Normal de Salvador, Isaías Alves difundiu os conhecimentos psicológicos, e, no Paraná, a figura de Erasmo Piloto (1910-1992) contribuiu para a criação do Instituto Pestalozzi e também para a fundação da primeira escola para surdos nesse Estado. Neste sentido, os pioneiros referenciados foram responsáveis por várias contribuições em termos de publicações que abordavam temas da Psicologia em geral e também de Psicologia Educacional (ver: ANTUNES, 2001; MASSIMI; GUEDES, 2004; WAENY; AZEVEDO, 2009; ANGELINI, 2005).

Entre estes merecem destaque para a Psicologia Educacional as contribuições de Manoel Bomfim, Plínio Olinto, Arthur Ramos, Mira y Lopez, Clemente Quaglio, Lourenço Filho, Noemy Rudolfer, Norberto de Souza Pinto, Durval Marcondes, Ulisses Pernambucano, Anita Paes Barreto, Isaías Alves e Erasmo Piloto. As contribuições destes pioneiros serão discutidas a seguir.

Início por referenciar as obras de Manoel Bomfim: 1) “Lições de Pedagogia” (1915), 2) “Noções de Psychologia” (1916), 3) “Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem” (1923); 4) “O método dos testes: com aplicações à linguagem no ensino primário” (1932); etc. Este autor inovou ao tratar do tema do pensamento e da linguagem ainda nos anos 1920 (a exemplo de Vigotski na Rússia) e também foi um crítico das teorias existentes à sua época que viam na questão racial e na mistura das raças um dos grandes problemas do povo brasileiro (racismo científico

endossado, por exemplo, por Silvio Romero), além de ter contribuído com a defesa da “*expansão da escola pública como meio privilegiado para construção de uma sociedade democrática, calcada na liberdade que somente poderia ser atingida por aceso de todos ao saber*” (CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2005, p. 504). Pode-se afirmar que, na concepção do autor, a Psicologia deveria contribuir para a Educação de modo a efetivar este projeto de democratização do ensino. Também destaca-se a ênfase no processo de *linguagem e pensamento (objeto de interesse/intervenção)* e a preocupação com essas temáticas para aplicabilidade no ensino.

Também merece relevo a contribuição de Plínio Olinto que publicou investigações na Revista Educação e Pediatría e também suas “Notas de Pedagogia e de Psicologia Normal e Patológica” (1918) (WAENY; AZEVEDO, 2009). Olinto também escreveu a primeira história da Psicologia no Brasil na obra “A Psicologia Experimental no Brasil” (1944) (SOARES, 1979; MASSIMI; GUEDES, 2004). Segundo Campos (2005), Manoel Bomfim e Plínio Olinto lecionava cursos de Psicologia *Experimental da Pedagogia* e várias pesquisas de ambos foram publicadas na Revista supracitada envolviam temas como *fadiga intelectual dos escolares*, e problemáticas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Arthur Ramos escreveu, em 1939, o livro “A criança-problema”, por muitos considerado uma das primeiras obras a tratar do tema das crianças com “*dificuldades escolares*”. Nesta mesma linha de pensamento, Mira y Lopez divulgou sua obra escrita e publicada no idioma espanhol “El niño que no aprende” (1947).

No Rio de Janeiro, sem dúvida a grande figura foi Mira y Lopez, pois, além desta referência, o pesquisador realizou estudos no ISOP, que colaboraram para a construção do campo de investigações em *seleção e orientação profissional*, além de contribuir para a Psicometria em ascensão com a criação do PMK (Psicodiagnóstico miocinético)⁷⁸. Arthur Ramos escreveu ainda a obra “Educação e Psicanálise” (1934), iniciando uma reflexão sobre esta linha de pensamento.

De um modo geral, tais contribuições trazem para a cena da Psicologia Educacional e Escolar a preocupação com a “não aprendizagem” de algumas crianças na escola, inaugurando um dos objetos de interesse desta área, assim como defendem um olhar para “o aprendiz”. Além disto são abordados os temas dos processos básicos, como pensamento, linguagem, inteligência e aprendizagem, bem como a preocupação com a testagem das “crianças que não aprendem”. Ainda é possível observar nestes primeiros estudos a influência das teorias estrangeiras e influências filosóficas,

⁷⁸ O PMK é um teste psicológico que tem como objetivo registrar a atividade motora proprioceptiva que se manifesta à medida que a conduta do sujeito deixa de estar controlada pela visão. Atualmente no Brasil, o PMK é utilizado como importante instrumento para avaliação de condutores de veículos.

biologicistas e dos estudos sobre a criança. A designação “criança-problema” é algo que merece atenção porque, a partir desta publicação citada, muitas outras passaram a utilizar tal nomeação para tratar a questão das dificuldades que algumas crianças apresentavam no seu processo de escolarização.

Em São Paulo, conforme visto, vários estudiosos estiveram ligados à Psicologia Educacional e Escolar, seja nos cursos de Laboratórios das Escolas Normais, seja propondo atuações no campo prático. Merecem ênfase as produções de Clemente Quaglio “Compêndio de Psicologia” (1911) e “Educação da Infância anormal de inteligência no Brasil (1913), e também as várias publicações de Lourenço Filho. Quaglio discorria sobretudo sobre Pedologia, e referia-se à importância do trabalho do professor na promoção de atividades em sala de aula a partir da compreensão da Psicologia Infantil. Segundo Centofanti (2006), este pioneiro utilizava ainda o termo “*mental tests*”, e realizou ele próprio investigações em Laboratório com o intuito de avaliar a memória de seus alunos. Os testes mentais em questão nada se referem ao que hoje denominamos instrumentais psicométricos; nesses primórdios, estes eram, em sua maioria, tarefas ou atividades propostas para avaliação das crianças, sendo que também se utilizava de aparelhos de senso-percepção (dos Laboratórios) com objetivo de inferir sobre as capacidades cognitivas dos educandos.

Lourenço Filho pode ser considerado um dos pais da Psicologia Educacional e Escolar brasileira, por sua imensa contribuição nesta área. O teórico diz que suas primeiras pesquisas, ainda nos idos de 1925, na Escola Normal de Piracicaba, tinham um interesse prático de compreender *por que algumas crianças fracassavam no processo de aprendizagem da leitura*, mesmo tendo sido dadas a estas as mesmas condições que outras de mesma classe e com igual nível mental, ou até superior. Ele postula, então, a existência de falta de preparação para aprendizagem (o que veio a ser conhecido como *prontidão* ou falta de *maturidade*). O autor propõe testes para aferir esta capacidade, os famosos: “Testes ABC” (1933/1947). “Testes ABC” é um instrumento organizado como um conjunto de atividades propostas aos escolares para identificação suas habilidades quanto à leitura e escrita.

Lourenço Filho não utilizava, na maioria dos seus textos, a denominação de Psicologia *Educacional*, porém colaborou para a delimitação deste campo específico com a definição de um objeto próprio, que tradicionalmente ficou relacionado ao *fracasso de algumas crianças no processo de aprendizagem*. Lourenço Filho abordava, então, o que até os dias de hoje é considerado um dos principais *objetos de estudo* da Psicologia Educacional e Escolar: a compreensão do fenômeno da aprendizagem e “não-aprendizagem”. Nota-se que ele utilizava o termo “fracasso”, que posteriormente se

tornou objeto de análise de Maria Helena Souza Patto (1990/2000) para a construção do conceito de *fracasso escolar* nos anos 1990, mesmo que com outra concepção obviamente. Entretanto, também é preciso dizer que sua compreensão deste fracasso ainda estava alicerçada na ideia liberal de que as “oportunidades” escolares eram iguais e que aqueles que “não aprendiam” deveriam ser investigados para que fosse encontrada, no seu corpo ou história de vida, a explicação para este “não aprender”. A proposição era de que estes ainda não estavam “*prontos*” para a aprendizagem escolar.

Lourenço Filho empregava em alguns textos a expressão *Psicologia Aplicada para a Educação* ou ainda *Psicologia Aplicada à Educação* para designar suas atividades. Afirma: “[...] no momento, [sou] um dos poucos, no Brasil, a pregar a introdução das práticas da psicologia aplicada nas escolas” (1933/1947, p. 41 e 42). Na apresentação dos “Testes ABC” diz que, a partir de 1939, passou a se interessar pelos problemas da *fatigabilidade e atenção escolar*, em suas palavras:

Por esta época, tivemos o prazer de receber a visita, em nosso modesto laboratório, de Henri Piéron, em companhia da Mme. Piéron, especialista em assuntos de psico-pedagogia. De ambos ouvimos palavras de encorajamento para que prosseguíssemos em nossas pesquisas, e preciosas indicações referentes à técnica de aferição de provas. Viemos a conhecer, pouco depois, o trabalho de Winkler, relativo à pesquisa do que chamou os “*fundamentos psicológicos para o trabalho das classes elementares*” (1933/1947, p. 41).

Neste pequeno trecho, mostra-se ainda o uso do termo *Psicopedagogia*, entendida como aplicação da Psicologia ao contexto escolar, bem como a ligação entre a *Psicologia Educacional* e a *Psicomетria*, representada pelo elogio ao trabalho de Winkler, explicado em nota de rodapé pelo autor como um trabalho de provas psicológicas para aferição da coordenação viso-motora, auditivo-motora e de memória visual e auditiva. Lourenço Filho diz que Winkler contribuiu no campo psicométrico escolar para que se pudesse pensar em provas que não tivessem o caráter apenas de investigar o nível mental (que depois foi chamado Q.I.) mas sim de realizar atividades avaliativas capazes de revelar os “fundamentos psicológicos para toda a aprendizagem escolar elementar” (LOURENÇO FILHO, 1933/1947, p. 30). E foi baseado nessa ideia que ele próprio elaborou seu instrumento avaliativo, os “Testes ABC”.

Lourenço Filho também fala da necessidade dos profissionais da Educação em sua interface com a Psicologia adentrarem especificamente nas classes iniciais, estudando fenômenos que pudessem explicar o tal *fracasso* antes referido, o que mostra sua preocupação com a *aplicabilidade*, não apenas de seu teste, mas também dos conhecimentos psicológicos que poderiam contribuir para a Educação nos primeiros anos de estudo. Esta preocupação transparece em várias outras obras do autor.

Noemy da Silveira Rudolfer sucedeu Lourenço Filho na cátedra de Psicologia Educacional na Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, quando este migrou para o Rio de Janeiro. Na criação da Universidade de São Paulo, em 1934, o Instituto de formação de professores (Instituto de Educação Caetano de Campos, antiga Escola Normal Caetano de Campos) foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL). Em 1937, foi criada uma Seção de Pedagogia na FFCL que englobava as cátedras⁷⁹ deste antigo Instituto. Noemy Rudolfer, assim, passou a ser professora catedrática na USP nesta Seção da FFCL. Entretanto, para efetivação no cargo, foram criados os concursos de cátedra e, em 1938, Rudolfer escreveu uma tese para concorrer à cátedra de “Psicologia Educacional”, a qual já era responsável. A tese de Noemy Rudolfer posteriormente foi publicada em forma de livro, sob o título “Introdução à Psicologia Educacional” (1938/1965), e tornou-se, como anteriormente referido, uma das primeiras obras de autor brasileiro que faz uso da associação das palavras *Psicologia e Educacional* em seu título. A autora assim define a Psicologia Educacional:

[...] a psicologia educacional é um ramo da psicologia especial. Como indicam os termos, é a aplicação dos princípios da psicologia geral ou da especial à educação. Decorre daí a sua definição: é a parte da psicologia que se ocupa em aplicar seus princípios e leis ao comportamento do indivíduo, quando sob a ação educativa (p. 2)

[...] A psicologia educacional é o ramo da psicologia que se ocupa em aplicar os princípios e as leis da psicologia geral ou especial ao campo da educação, ou então, de pesquisas próprias relativas à psicologia da aprendizagem e do educando. Estuda o comportamento deste sob a influência da educação e os melhores meios pelos quais se pode dar a ação educativa. Emprega a educação quando aplica os princípios da psicologia geral, e o método científico, quando pesquisa. (RUDOLFER, 1938/1965, p. 4).

Para Rudolfer, fortemente identificada com as teorias estadunidenses, e também com a influência francesa da Psicologia do Desenvolvimento (à época Psicologia da Criança), o *objeto de estudo* desta área eram os indivíduos na ação educativa. O educando era o *foco de interesse* e partir disto tornava-se necessário considerar como prioritária para a Psicologia Educacional a averiguação das capacidades, habilidades, tendências e interesses destes indivíduos quando no processo educacional. Entretanto, é preciso dizer que, apesar do foco no aprendiz, tanto Rudolfer quanto Lourenço Filho abordam como importante o trabalho com pais e educadores.

Verifica-se que se emprega o adjetivo *especial*, que indicava uma prerrogativa *prática e educacional* e é utilizado no sentido amplo, abarcando a *aprendizagem* e o

⁷⁹ O sistema de cátedra e professor catedrático funcionou no ensino superior no país até 1968, quando ocorreu a Reforma Universitária (ver: SCHMIDT et. al., 2010 e Depoimento de Angelini para esta tese – Apêndice H).

comportamento do educando, mas também um olhar para a “ação educativa”, que, no meu entender, referia-se ao trabalho do professor. Por outro lado, como não deveria deixar de ser, a autora traz a marca do pensamento *experimental* e cientificista da época, que tenta romper com as práticas desprovidas de caráter “científico”, distinguindo a Psicologia dentro deste. Destaca-se o uso da palavra “comportamento”, denotando influência das teorias behavioristas. Como anteriormente tratado, o Behaviorismo se tornou, em alguns países, uma corrente hegemônica e, nessa época, era comum identificar, com base neste pressuposto, que todas as “PsicologiaS” tinham como objeto de estudo o *comportamento humano*. No caso da Psicologia Educacional em específico, os comportamentos eram relacionados ao aprendiz, e alguns autores se referiam aos comportamentos dos docentes, embora a ênfase maior tenha recaído, nestes primeiros tempos, na preocupação com o *comportamento do aluno*.

Também Norberto de Souza Pinto, que criou o Instituto de Pedagogia Terapêutica em Campinas, em 1960 (anteriormente descrito neste trabalho), foi um dos que contribuíram com obras pioneiras no campo da Educação Especial. Pinto se preocupava sobretudo com as crianças “anormais” e afirmava atuar com: “os *conceitos mais hodiernos sobre a Orthophrenia, este ramo de Pedagogia Scientifica*”. Dizia que esta área se interessava em estudar os “*anormais de escola*” e os “*de hospício*” (PINTO, 1928 *apud* PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997 p. 129). Estes autores analisaram as referências de Norberto Pinto “Infância retardatária: ensaios de ortofrênia” (1928) e “Typos de educando: a criança anormal – deficiência do ensino” (s. d.). Observa-se, em suas proposições, que o objeto de estudo da Psicologia Educacional e Escolar, sobretudo o que estava relacionado ao que hoje chamamos de Educação Especial, dizia respeito à identificação destes indivíduos considerados “anormais” com diagnósticos e avaliações diversas, bem como orientação e “tratamento” dos mesmos através de instituições especiais como a que ele próprio criou em Campinas. Acreditava-se que a melhor forma era separar estes alunos dos “normais”, de forma a dar-lhes educação especial, adequada aos seu nível de compreensão. O autor ainda distinguiu:

Os anormaes de escola, psychicos, acham-se distribuídos em 3 grupos distintos: 1) Os retardados de intelligencia (arrières), ráticos ios ou débeis; 2) Os ráticos ou contumazes; 3) Os mixtos, ao mesmo tempo retardados e ráticos .

Pertencem ao grupo dos retardados todas as creanças que, embora saibam se communicar com rati semelhantes, oralmente ou por escripto, mostram, contudo, um atrazo de 2 a 3 annos no seu percurso de estudos, sem que este atrazo seja motivado pela falta de assiduidade escolar. Taes educandos aproveitam uma parte diminuta dos methodos e processos didactitos.

Entram no grupo dos ráticos ou contumazes todos aquelles que os nossos educadores chrismam, durante a vida escolar, de indisciplinados,

porque espalham quotidianamente a tagarelice, a turbulência, não raras vezes a hypocrisia e a delação [...]

Finalmente, quanto aos retardados ráticos ou mixtos são necessarios escolas e classes especiaes. Temos portanto, segundo Binet e Simon, especificado os anormaes psychicos que dispensam as observações medico-pedagogicas, porque os ráticos inspectores ou professores notarão estas anomalias facilmente (PINTO, 1928 *apud* PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997 p. 129).

Verifica-se na descrição que passa a ser importante o conceito de *atraso em relação aos demais*, assim como a referência a Binet e Simon indica que as crianças eram classificadas por meio da Escala psicométrica elaborada por estes dois autores. Também é interessante notar que entram em cena as “crianças-problema”, ou por ele chamadas de “indisciplinados”, que causavam “turbulência” no ambiente escolar. Esta distinção demonstra que o *objeto de interesse* da Pedagogia Científica ou Ortofrenia abarca sobretudo aqueles que “não aprendem”, denominados de “*anormais de escola*”, que, como se observa, eram identificados com questões não apenas físico-biológicas, mas, sobretudo, comportamentais.

Pettirossi e Lombardi (1997) falam do contexto da época, em que vigoravam as teorias higienistas, com influência também do pensamento biologicista e do discurso disciplinador, normativo e moralizante. Para estes autores, o professor Norberto de Souza Pinto tinha como objetivo a Higiene Mental e eles identificam no pensamento deste autor concepções eugenistas. Entretanto, como é apontado por Stepan (2005) e Sircilli (2005), é preciso que tenhamos cuidado ao tratar do tema da eugenia quando se fala da sua ascendência no Brasil, porque aqui o pensamento eugênico teve duas facetas: a que defendia a “purificação da raça”, teses de branqueamento da população que, inclusive, assumiu posições racistas e discriminatórias; e também um ideal eugênico com aspectos relacionados à Higiene Mental, identificada como a preocupação com a saúde mental da população. E é neste contexto, da Higiene Mental como saúde mental, que temos a contribuição de Durval Marcondes.

Durval Marcondes foi um expoente inicial da Psicologia Educacional por conta da sua participação no Serviço de Saúde Escolar, dirigido por ele na capital de São Paulo. Este Serviço prestava atendimento a escolares e colaborou para a introdução do pensamento psicanalítico neste âmbito. O autor publicou trabalhos relacionados à Higiene Mental, na perspectiva antes descrita de preocupação com saúde psicológica. Suas referências têm como destaque a influência do pensamento clínico-médico, sendo que publicou: “A higiene mental escolar por meio da clínica de orientação infantil” (1941^a), “Contribuição para o problema do estudo dos repetentes da escola primária: condições físicas, psíquicas e sociais” (1941b) e “Clínica de orientação infantil: suas finalidades e

linhas gerais de sua organização” (1946). Este pioneiro ainda realizou em São Paulo atividades para formação das chamadas “educadoras sanitárias” e “visitadoras sociais” no referido Serviço que dirigia (Ver: SAWAIA, 2009).

Observa-se que o grupo de São Paulo é bem heterogêneo, entretanto, encontram-se nestes pioneiros as influências de estudos estrangeiros que tratam sobretudo da questão da educação infantil, seja pela via da Escola Nova, da Educação Especial ou da Psicanálise e contribuições estadunidenses. É frágante a emergência e consolidação da ideia de foco no aluno e estudo do mesmo, seja pelas vias psicométricas ou psico-analíticas. Também destaca-se um interesse pelos “desajustados” ou “desviantes”, considerados “anormais”.

Em Minas Gerais, como referido antes, Helena Antipoff foi a principal expoente. Esta pioneira, em várias referências relata sua experiência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte e, depois, suas atividades na Fazenda do Rosário e no complexo que pôde criar para realização da aplicação dos conhecimentos psicológicos no campo educacional. Suas experiências foram, essencialmente, de uma Psicologia *Aplicada à Educação* identificada com o que, atualmente, poderíamos denominar de Psicologia Escolar.

Além disto, contribuiu para a relação Psicologia e Educação Especial, sendo uma das primeiras a dar ênfase à necessidade de atendimento das crianças “anormaes” no campo educativo em Minas Gerais. Quanto ao modo como se referia à sua prática, na primeira publicação de Helena Antipoff no Brasil⁸⁰ encontra-se o uso da nomenclatura “Psicologia *Pedagógica*” para designar o campo de promoção de investigações sobre os alunos, a fim de encontrar padrões de desenvolvimento psíquico e mental das crianças mineiras (ANTIPOFF, 1931 *apud* CAMPOS, 2002, p. 23). Ela também utiliza em seus textos os descritores: “Psicologia *Experimental*” e “*Orientação Profissional*” e ainda trata da atividade de “*Seleção Profissional*”. Observa-se que a autora refere-se a estas atividades como sendo específicas do trabalho daqueles que atuavam com Psicologia, o que não necessariamente chamaríamos de atividades do psicólogo escolar, já que naquela época nem a profissão de psicólogos estava criada no Brasil e muito menos as especialidades desta, que vieram depois. Entretanto, é possível afirmar que, no que se refere à *orientação profissional* e também à *seleção profissional*, estes eram *objeto de interesse* daqueles que tinham uma preocupação em contribuir com a interface Psicologia

⁸⁰ A referência é uma publicação do Museu da Criança, que fazia parte do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Minas Gerais, que foi organizado por Antipoff. O texto é “O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte”, de 1931. É importante dizer que as citações posteriores não se referem a este primeiro texto, pois a referência de Campos é uma organização de várias publicações de Antipoff.

e Educação. Em outras palavras, as atividades destes pioneiros que atuavam em Psicologia Educacional ou Psicologia Pedagógica em grande medida abarcavam a *orientação profissional e seleção de pessoal*. Mas o que eles chamavam de orientação profissional e seleção profissional?

A “Orientação profissional” era compreendida como uma forma de nortear os alunos, inclusive aqueles das escolas primárias, como uma intervenção para sua vida profissional futura. Era uma atividade para ser realizada no âmbito escolar, no sentido de contribuir para com os educandos na seleção de carreiras profissionais, inclusive desde a tenra infância. Antipoff se pergunta: “[...] *como a escola primária poderá contribuir para orientação profissional de seus alunos?*” (ANTIPOFF 1940? Apud CAMPOS, 2002, p. 238, *grifo nosso*). Ela fala de como os professores poderiam abordar o assunto:

[...] a escola primária poderá desenvolver esses tópicos [elencados antes pela autora] no 4º. Ano, caso a professora tenha problema da orientação profissional e da seleção profissional alguma noção e ela mesma se interesse pelas questões do trabalho humano. Seria de grande proveito, sob este último ponto, rever a história antiga, compreender como era o trabalho no Egito, na Grécia, como se entendiam Esparta de um lado e Atenas de outro, qual era o seu caráter na Idade Média, e como a na Revolução Francesa se modificou bruscamente o seu sentido com a supressão das castas e corporações fixas: como, com as vantagens da livre escolha, apareceram também graves inconvenientes, criando dificuldades para o indivíduo e a coletividade. Rever também a história do trabalho no Brasil e procurar compreender as reformas importantes que o Ministério do Trabalho vem realizando no Estado Novo (p. 239).

Observa-se que tanto a *orientação profissional* quanto a *seleção profissional* estão, nos dizeres da autora, relacionadas a conteúdos que podem ser ministrados em sala de aula para alunos do quarto ano. Os tópicos elencados por Antipoff aos quais a professora deve se atentar para trabalhar, são o desenvolvimento da capacidade de observação da criança e uma conscientização desta sobre o mundo do trabalho e sua importância. No que se refere também à “seleção profissional”, observa-se que esta também representava um campo de atuação na relação Psicologia e Educação, tanto na escola quanto em empresas e indústrias que estavam em pleno crescimento no Brasil. Antipoff se referia a esta atividade como um novo serviço, no qual os conhecimentos de Psicologia e Educação podiam contribuir, como pode ser visto em suas próprias palavras:

[...] a Estrada de Ferro Sorocabana possui há vários anos um serviço dessa natureza [de *orientação profissional*]. Os inúmeros concursos que o Departamento de Administração dos serviços públicos (DASP) vem organizando pelo Brasil inteiro mostram também como a seleção profissional está na ordem do dia, como ela está se tornando um dos importantes fatores da prosperidade econômica do país.
[...] essa seleção consiste geralmente em exame clínico, antropológico, psicológico e pedagógico. Seus efeitos benfazejos se mostram, não somente no rendimento melhor, mas também na diminuição de acidentes

de toda espécie, nas fábricas, no tráfego por terra, ar e mar (ANTIPOFF, 1940? *Apud* CAMPOS, 2002, p. 239).

Em alguns de seus textos é possível notar que Antipoff acreditava que a Psicologia poderia auxiliar os alunos de sua Escola de Aperfeiçoamento (em sua maioria professores dos anos iniciais) a realizarem adequadamente projetos de *seleção e orientação profissional*, compreendidos assim como objetos da Psicologia *Experimental, Pedagógica* (e *Educacional* da época). Aqui se pode dizer também de um *objeto de interesse* como sendo a formação para o trabalho, e a ênfase está na *orientação dos alunos*, no seu processo de escolarização, tanto na escola como na indústria.

Antipoff também tratou de vários outros temas, como pode-se notar na coletânea de seus textos organizada por Campos (2002). Encontra-se títulos como “O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte” (1931^a), “O sono da criança” (1932), “A personalidade e o caráter da criança – necessidade de respeitá-los e favorecer seu desenvolvimento na criança no asilo” (1934), “Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte” (1931^b), “Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?” (1944), “Educação de excepcionais” (1946), entre outros. Merece realce ainda, ao se tratar de Antipoff, a iniciativa de realização de cursos de aperfeiçoamento em Psicologia nos anos 1950 em Belo Horizonte (primeiros cursos de pós-graduação) e a criação do “Teste Minhas Mãos” (Teste MM), um instrumento para diagnóstico da personalidade a partir de uma redação que deveria ter como tema “Minhas mãos”, utilizado especialmente nos anos 1940 e 1950.

Regina Helena de Freitas Campos (2002), na introdução da obra que reúne textos de Antipoff, analisa o histórico desta pioneira e aponta como esta, inicialmente, tratava de temas mais específicos ligados à criança no universo escolar, a partir da perspectiva *experimental* e da *testagem* e, posteriormente, foi adentrando em temas como a necessidade de desenvolver nas crianças, a partir da escola, princípios de democracia para vida cotidiana. Ela fala de uma “maturidade intelectual” de Antipoff, sobretudo a partir dos anos 50 do século XX, quando ela, a partir de suas experiências no Complexo Educacional do Rosário, passa a tratar de problemáticas como a questão da democracia, do descaso das políticas educacionais com o meio rural, a defesa de uma educação ecológica, entre outras.

É possível dizer, então, que, assim como muitos outros profissionais dedicados à Psicologia em sua relação com a Educação, Antipoff também transitou pela compreensão de uma Psicologia Educacional e Escolar, inicialmente tendo como foco os processos de aprendizagem, ênfase no aprendiz e nas condições individuais do processo de escolarização, sendo que posteriormente enfatizou a importância de um olhar para as

condições educacionais mais amplas, como as políticas públicas em Educação. Sua obra é bem marcada pela influência dos estudos de Claparède e Psicologia da Infância, mas nela encontram-se também, como adverte Campos (2002), discussões sobre democracia, ecologia e também uma defesa à educação dos alunos “excepcionais”, no modelo de escolas especiais.

Encerrando esta visão ampliada sobre as denominações desses pioneiros quanto ao objeto de estudo de atuação da Psicologia Educacional, abordamos também as referências de Ulisses Pernambucano e Anita Paes Barreto, em Pernambuco, Isaías Alves, na Bahia, e Erasmo Piloto, no Paraná.

Em 1923, Ulisses Pernambucano assumiu a direção da Escola Normal de Pernambuco e lá fundou, em 1925, o Instituto de Psicologia. Também criou naquele mesmo ano uma escola para “crianças anormais”, com a colaboração de Anita Barreto. Pernambucano escreveu nesse período “Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental” (1918), sendo considerada a primeira tese sobre o tema defendida no Brasil. Com seus colaboradores, publicou ainda “Bases fisiopsicológicas da ambidestria” (1924), “Estudo psicotécnico de alguns testes de aptidão” (1927), “O vocabulário das crianças das escolas primárias de Recife” (1931) e “As doenças mentais entre os negros de Pernambuco” (1935) (ver: MEDEIROS, 2011). Medeiros esclarece que a contribuição de Anita Paes Barreto estava estreitamente vinculada ao trabalho de Ulisses Pernambucano. Foi aluna de Pernambucano e depois professora da rede pública estadual de ensino. Tinha interesse pelo estudo das crianças “excepcionais”, tendo realizado e publicado inúmeras pesquisas como a “Revisão Pernambucana do Teste de Binet, Simon e Terman”, nos anos 30 do século XX.

Anita Paes Barreto também participou do Movimento de Cultura Popular⁸¹, do qual foi uma das fundadoras e primeira diretora da Divisão de Educação. Em 1964, foi presa como subversiva, ficando detida durante 17 dias. Posteriormente, continuou trabalhando como psicóloga e educadora. Identifica-se que, no caso do grupo de Pernambuco, a influência dos estudos *experimentais* e *psicométricos* é proeminente, assim como o interesse por pesquisas com crianças ditas “anormais” e/ou ainda temáticas que envolviam as diferenças individuais, como a ambidestria, os diferentes “níveis intelectuais”, etc. Mas, sobretudo, esses autores, assim como Antipoff,

⁸¹ O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em 1960 como uma instituição sem fins lucrativos, durante a gestão de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife (PE). As atividades do MCP envolviam o trabalho com alfabetização e educação de base para populações carentes. No MCP estavam envolvidos intelectuais e artistas, tendo um dos expoentes sido Paulo Freire. O MCP foi um dos primeiros movimentos de organização comunitária de educação popular no país, chegando a ter mais de 20 mil alunos atendidos. O MCP foi extinto pela ditadura militar em 1964 (ver: GASPARG, 2010).

contribuíram para o crescimento da ligação entre a Psicologia Educacional e a Educação Especial.

A exemplo de Anita Barreto, Isaías Alves, na Bahia, dedicou-se à adaptação do Teste Binet-Simon nos anos 1920, tendo publicado “Teste individual de Inteligência” (1926), obra na qual defendia a utilização dos testes na organização das classes escolares, a partir da distinção do Q.I. Alves também escreveu “Os testes e a reorganização escolar” (1930), com resultados de pesquisas realizadas no Colégio Ipiranga. Posteriormente, este pioneiro ocupou cargos como subdiretor de Instrução Pública Federal e chefe do Serviço de Testes e Escalas do Distrito Federal e assistente técnico do Departamento Nacional de Educação junto com Anísio Teixeira. Em 1938, atuou como Secretário de Educação e Saúde da Bahia e contribuiu para fundar, em 1941, a Faculdade de Filosofia da Bahia, local em que depois trabalhou (ver: ROCHA, 2010).

Isaías Alves foi um dos responsáveis pela disseminação do movimento dos testes no campo educacional, tendo ele próprio escrito obras com este enfoque. Assim, pode-se afirmar que, a partir de sua contribuição, a relação Psicologia Educacional e Escolar e Psicometria ficou mais evidente, tendo também como contribuintes as práticas desenvolvidas com os “Testes ABC” de Lourenço Filho e os “Testes MM” de Antipoff. Verifica-se que nestes primórdios a ideia de criação e utilização do que denominavam “testes mentais” era uma prática comum no contexto educacional. Contudo, é preciso não ser presentista e observar que no caso dos “Testes ABC” e “MM” as avaliações tinham um caráter muito mais qualitativo e de avaliação psicoeducacional do que os Testes Binet-Simon-Terman, com ênfase estritamente psicométrica. Ainda que tivessem como objetivo, à época, a crença na *prontidão para a aprendizagem* e a busca por *homogeneização das classes escolares e a identificação de alunos para ensino especial*.

No Paraná, destacou-se a figura de Erasmo Piloto, como referido no depoimento de Samuel Pfromm Netto para esta tese. Piloto foi professor catedrático de Pedagogia na Escola Normal de Curitiba no Paraná nos anos 1930 e lecionava, neste contexto, disciplinas de Psicologia e Biologia Aplicada à Educação. Piloto fundou ali o jornal escolar “Voz da Escola” e, em 1943, criou o Instituto Pestalozzi neste Estado, sendo que a sede inicial desta instituição foi sua própria casa. Depois, o Instituto passou a ter uma sede própria, tendo ao seu lado a fundação da primeira escola para surdos, também organizada por Piloto. Este pioneiro publicou, nos anos 1940, “Prática da Escola Serena”, e depois “A Educação no Paraná” (1954), “Problemas abertos no estudo dos sistemas escolares no Brasil” (1958), “Situações do desenvolvimento brasileiro e educação” (1959), “Organização e Metodologia do Ensino na primeira série primária nos países em

desenvolvimento” (1964) e outras obras que em geral abordavam a situação educacional do país, inclusive em comparação com outros países da América Latina e com países de primeiro mundo. Piloto também contribuiu com Dalton Trevisan para a criação da “Revista Joaquim”⁸². Em 1949, ocupou o cargo de secretário de Educação e Cultura do Estado e organizou no período a “Associação Paranaense de Estudos Pedagógicos”. A maioria dos trabalhos de autoria de Piloto estão na Revista de Pedagogia editada por essa Associação. Além disso, deixou uma “Autobiografia”, na qual aborda sua contribuição para a Educação no Paraná (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTO, 2011).

Este protagonista da Psicologia e Educação no Paraná tinha como interesse o estudo das *políticas educacionais*, e também pode-se dizer que trazia uma preocupação com a introdução das teorias psicológicas para educação dos deficientes, especialmente os surdos. Piloto, ao que tudo indica, apresentava uma orientação humanista de pensamento, defendendo a autogestão educativa e a liberdade no contexto escolar, e também uma preocupação com a comunicação escolar e a literatura, haja vista a criação do jornal escolar e também a contribuição na Revista Joaquim, com Dalton Trevisan, eminente escritor de Literatura do Estado, tendo o próprio Piloto versado neste âmbito também.

Encontrei um rico material sobre Erasmo Piloto, a partir de uma semana de homenagens realizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e pela Universidade Federal do Paraná, chamada “Semana Erasmo Piloto”. Nesse evento, ocorrido no ano de 2004, foi inaugurado um busto de Erasmo Piloto no Instituto de Educação do Paraná, e lançada sua “Autobiografia”, no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, além de realizada uma exposição sobre sua vida e obra, no Memorial de Curitiba. No resumo dessa Semana, encontram-se frases de Piloto que denotam um pouco do seu pensamento, algumas das quais ilustro a seguir:

A educação deve conduzir à auto-educação ou terá falhado ao fundamental. O que é válido não apenas para o caso dos que se destacam, mas igualmente para os que tiveram quinhões menores e ainda menores.

(PILOTO, Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental II, 1982, p.19)

Pertence à nossa tarefa de educadores, de técnica difícil e tantas vezes tudo por fazer, auxiliar a espécie e auxiliar o indivíduo na direção racionalidade. Então, a auto-educação e racionalidade. Auto-educação e

⁸² A Revista Joaquim foi uma publicação literária editada entre os anos 1946 a 1948 em Curitiba, vários escritores locais e também nacionais contribuíram com textos para a Revista. Segundo Sanches Neto (1998) a revista abriu caminho para outras e representou um momento literário da geração pós-Guerra que criou bases para movimentos posteriores fundantes da nossa literatura.

racionalidade em todos os níveis, para os que se destacam e para os que tiveram quinhões menores e ainda menores de certo com pedagogias diferentes para cada nível. Mas compreender isso integrado no grande mar que é o espírito. Entender o homem e criar pedagogias. (PILOTO, Obras I 1973^a, p.158)

Acreditai na ciência, e sede, em vossa escola, criadores de ciência pedagógica: educando, perquiri e investigai, com amor e alma de sacerdote, as leis do desenvolvimento humano e erigi, sobre elas, as leis da educação. (PILOTO, Que se exalte em cada Mestre um Sonho, 1973b, p. 9)
(PILOTO *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2004).

Nesta referência também se encontra um texto completo de Piloto, proferido em 1939, quando foi paraninfo de uma das turmas da Escola Normal de Curitiba, no qual o autor fala da “Escola serena” que, a exemplo do texto de Snyders (1988), diz que a escola tem como papel contribuir para a produção de alegria. Ele diz aos futuros docentes para realizarem ações de modo a “*não ouvires de lábios infantis a frase triste: não gosto da escola...*”. Aqui, verifica-se que, além de uma preocupação com as políticas educacionais e o modo como a Educação estava organizada no país, encontra-se também como objetivo daqueles que se dedicam à Psicologia e à Educação uma preocupação com a *formação pessoal e cidadã dos escolares*.

Retornando aos termos que designavam a Psicologia em sua relação com a Educação, suas *finalidades e objetos de interesse* nestes primeiros tempos, é possível afirmar que, desde a década de 1930, consolidou-se o uso da nomenclatura Psicologia *Educacional* e que, de um modo geral, os conteúdos abordados em publicações da época traziam a preocupação com a educação das crianças deficientes (cegos, surdos e deficientes intelectuais) e também a discussão sobre “orientação educacional” e questões relativas à prática pedagógica e educativa da criança e do adolescente. Assunção (2007) explicita que o termo “adolescente” aparece pela primeira vez nos anos 1940, e que, a partir de então, verifica-se um maior interesse por definir o papel daquele que atua nesta área. Esta autora, realizou investigação com o objetivo de analisar publicações que eram usadas como *livros didáticos* para explanação de conteúdos relacionados à Psicologia *Educacional* no período compreendido entre os anos de 1920 e 1960 e ela encontrou dados interessantes neste sentido.

Assunção (2007) investigou, por exemplo, as obras: “Noções de Psychologia” (BOMFIM, 1916/1928), “Noções de Psychologia aplicada à Educação” (PIMENTEL, 1931), “Psicologia Educacional” (MENDES, 1937/1940), “Introdução à Psicologia Educacional” (RUDOLFER, 1938/1961), “Noções de Psicologia Educacional” (SANTOS, 1943/1947), “Manual de Psicologia Educacional” (CASASANTA, 1950), “Introdução à Psicologia Educacional” (BELLO, 1958/1964), “Psicologia Educacional” (1958) e

“Psicologia Educacional: Psicologia da criança” (1959) de Afro do Amaral Fontoura, e “Manual de trabalhos práticos de Psicologia Educacional” de Iva Waisberg Bonow (1968) (ver: ASSUNÇÃO, 2007). Segundo a mesma, estas eram publicações adotadas como livros didáticos nos cursos das Escolas Normais pelo País, no se que refere à Psicologia Educacional. Muitos dos referidos autores eram professores catedráticos de Psicologia Educacional em Escolas Normais⁸³.

Observa-se que a maioria utilizava a denominação “Psicologia Educacional”, coincidente, obviamente, com o nome da cátedra. A palavra Psicologia, em alguns casos, ainda era grafada com a letra y. Em sua análise, Assunção (2007) afirma que, na década de 20 (século XX), predominavam nas obras visões biologicistas para explicação das questões escolares, enquanto que na década de 30 compareciam, além dos aspectos neurológicos, preocupações com o “ambiente de vida”. Nesta década ela também encontrou o uso de expressões como: “criança retardada”, “criança nervosa”, perturbações de linguagem, de caráter, anomalias de crescimento, deficiências. É a época do crescimento da Psicometria e testagem.

Conforme o trabalho da autora, identifica-se que o *objeto de interesse* da Psicologia Educacional e Escolar passa por muitas transformações, entretanto, aos poucos, especialmente a partir dos anos 40 (século XX), é consolidada a ideia de que a finalidade primordial é a explicação do *fracasso* no processo de aprendizagem, assim como estudos e pesquisas sobre atenção, memória, sensação e questões relativas à prática pedagógica e educativa da criança e do adolescente e dos “anormais”. Também neste período, apareceram nas publicações exercícios práticos de *orientação educacional*.

Aqui é necessário explicar a ligação entre o que se chamava *orientação educacional* ou *orientação pedagógica* e o papel do psicólogo. Como anteriormente abordado, Antipoff (1931 *apud* CAMPOS, 2002) falava da importância do trabalho com *orientação profissional*, assim como *seleção profissional*. Nos textos da década de 20 até meados da década de 60 (do século XX), é comum identificar no Brasil essas atividades relacionadas ao papel daquele que exercia a Psicologia de um modo geral. Como se sabe, não existia a formação em Psicologia, e os que se dedicavam a essa atividade recebiam as denominações de *psicologistas* ou *psicotécnicos*, pois a regulamentação da profissão ocorreu em 1962. Entretanto, antes disto, era prática comum destes a *orientação educacional ou pedagógica*, além da *orientação profissional e seleção de pessoal*, antes descritas.

⁸³ Iago Victoriano Pimentel, Guerino Casasanta e Justino Mendes eram professores em Minas Gerais; Manoel Bomfim, Theobaldo Miranda Santos e Iva Waisberg Bonow, no Rio de Janeiro; Noemy Rudolfer, em São Paulo; e Ruy de Ayres Bello, em Pernambuco (ver: ASSUNÇÃO, 2007).

No recente evento “60 anos da Psicologia na PUC-SP: horizontes” (novembro de 2010), organizado pela professora Maria do Carmo Guedes e pelo NEHPSI, as mesas-redondas tiveram a participação de depoentes que vivenciaram o período antes da profissionalização da Psicologia, e uma das participantes disse que, naquela época, era comum muitas atividades dos profissionais que atuavam com Psicologia serem denominadas de “*orientação educacional*”. Isto se devia ao fato de que, em sua maioria, os profissionais deste campo de saber eram em maioria professores e alunos provenientes das Escolas Normais.

No trabalho de Mello (1975), anteriormente citado, a autora fala do papel do *orientador educacional*, que fazia parte das atividades dos psicólogos e psicologistas. Ela exemplifica este fato citando que um dos primeiros projetos tentando convencer o Congresso Nacional sobre a importância da regulamentação da profissão de psicólogos (projeto da Associação Brasileira de Psicotécnica do RJ –ABP- de 1953) apontava o fato da existência de outra legislação que obrigava as escolas a terem *orientação educacional* e, portanto, que era necessária a criação da profissão de psicólogos, pois era sabido que estes é que deveriam exercer tal atividade. No texto da proposta da ABP, lê-se que as atividades executadas até então por profissionais que se dedicavam à Psicologia estavam relacionadas às áreas de Psicologia Aplicada à Escola, Psicologia do Trabalho e Psicologia Clínica, todos exercendo:

[...] atividades muito variadas (orientadores educacionais, psicologistas escolares, professores para anormais e desajustados, selecionadores de pessoal, conselheiros de formação profissional, técnicos em psicodiagnóstico e em ajustamento psicológico, etc. (ABP *apud* MELLO, 1975, p. 131).

Verifica-se na afirmação que a *orientação educacional* era, então, a atividade primordial de intervenção da Psicologia *Aplicada* à Escola. Mello diz que a efetivação de *orientadores educacionais* nas escolas se deveu sobretudo aos psicologistas e psicotécnicos, que exerciam Psicologia no país, embora ainda sem esta titulação. Ela acredita que é um “*equivoco histórico*” o fato de que esta atividade tenha sido destinada posteriormente exclusivamente a pedagogos, pois quando em 1942 se instituiu por lei a necessidade da presença do *orientador educacional* em cada escola, a tarefa era realizada por aqueles que se trabalhavam na interface Psicologia e Educação. Apesar desta observação da autora, a Pedagogia, historicamente (dentro e fora do Brasil), tinha um campo de saber denominado de *orientação educacional* (CAMBI, 1999).

Entretanto, concordando com Mello, devo afirmar que em nosso país os primeiros a se dedicaram à *orientação educacional* eram os profissionais que, formados em Cursos Normais, estavam interessados em Psicologia e atuavam com Psicologia

Aplicada no campo educativo. É perigoso afirmar, mas talvez, se a legislação da profissão de psicólogos tivesse surgido antes desta lei de 1942 que obrigava as escolas terem orientadores educacionais, poderia ter possibilitado a entrada de psicólogos no âmbito escolar, em parceria com os orientadores educacionais formados em Pedagogia. Mas, como não havia a profissão de psicólogos, os que realizavam *orientação educacional* eram os alunos das Escolas Normais e de cursos superiores em Educação, e muitos destes tinham formação em Psicologia, embora não com esta titulação.

No livro de Pierre Weil⁸⁴(1967) “Manual de Psicologia Aplicada”, um capítulo inteiro é dedicado à “Psicologia Aplicada à Educação” (cap. 2), no qual o autor descreve as atividades da área. Ele atesta que a principal ação do psicólogo que atuava nesse campo se constituía, então, no *aconselhamento em orientação educacional*. Essa função, a seu ver, incluía: 1) *orientação* ou *reorientação escolar*; 2) *orientação profissional*; 3) *orientação para problemas de conduta*; e 4) *orientação para a insuficiência de rendimento escolar*. Weil descreve que, entre os “*especialistas em Psicologia Aplicada*”, figurava o “*conselheiro em orientação profissional, ou orientador profissional*”, e o “*orientador educacional*”, cuja definição era:

É a pessoa que utiliza os processos da Psicologia aplicada ao encaminhamento dos alunos para os diversos cursos, à seleção na admissão, ao aconselhamento dos professores e pais na resolução dos casos-problemas. Toma rá, em certos países, o nome de psicólogo escolar ou psicopedagogo quando se especializa na reeducação (WEIL, 1967, p. 234).

Lendo esta definição observa-se que a *orientação educacional* é aparentemente o que mais tarde viria a ser chamada de atividade do psicólogo escolar. O termo Psicologia *Escolar*, entretanto, não comparece nestas referências remotas. Um aspecto que chamou a atenção nas leitura da obra de Weil foi a referência ao trabalho não apenas com o aluno, mas também com os professores e pais, algo que inclusive outros teóricos, como Noemy, Antipoff e Lourenço Filho, também reiteravam, ao contrário do que se pensa, que essa é uma configuração que se deu apenas a partir dos anos 1980 no Brasil. Desde essa época, havia uma preocupação em orientar os pais e também os professores, mas com a perspectiva de melhor modo de “compreender a criança”, como preconizava Claparède, teórico que inspirou esses primeiros profissionais da Psicologia Educacional no Brasil.

⁸⁴ Pierre Weil (1924-2008) foi um educador e psicólogo francês que residiu no Brasil, publicou vários livros e também colaborou para a regulamentação da profissão de psicólogos, nos anos 1960. Weil foi aluno de Wallon, André Rey e Jean Piaget. Era professor catedrático de Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, abordando o conteúdo de Psicologia Social, e posteriormente foi reitor da UNIPAZ – Universidade Holística Internacional em Brasília (DF).

Retornando às obras dos anos 40 (do século XX), encontrei ainda uma publicação do período que trata da “Biotipologia Educacional” (BACKHEUSER, 1941). O autor esclarece que a Biotipologia é um campo de estudos que aborda os aspectos antropométricos, médico-terapêuticos, jurídicos e, no campo educacional, tem-se a Biotipologia Educacional. Esta, segundo ele, é um “ramo da Psicologia” pouco explorado pelos pesquisadores, mas que investiga os aspectos psicológicos dos indivíduos em processos educativos com fins “*corretivos*”. Ele fala em “*corretivos pedagógicos*”, “*corretivos de ordem intelectual, estrutural, biotipológica*”. Alicerçado na Psicologia do “ajustamento” busca-se, a partir deste conhecimento, homogeneizar as pessoas, e no âmbito educacional há a *defesa das classes homogêneas*. A obra indica, inclusive, um fichário informativo sobre cada aluno, com finalidade de homogeneização. Esta ficha é baseada nas teorias sobre os tipos psicológicos “*longilíneos, esquizotímicos, brevillíneos, ciclotímicos*” e assim por diante. A ficha seria utilizada por professores com fins de organizar “*psico-pedagogicamente e estruturalmente*” os alunos a partir dos conhecimentos biotipológicos.

Observa-se que as teorias subjacentes são o modelo clínico-médico, a contribuição antropométrica e também a concepção *darwinista*. Entretanto, curiosamente, o autor critica a aplicação de *testes psicológicos*, dizendo que acredita numa organização escolar a partir da análise por meio da orientação profissional e pedagógica. Vê-se que o termo *orientação profissional* é utilizado como encaminhamento das crianças e adolescentes no contexto escolar, com fins de escolha profissional desde a tenra idade (como descrito por Antipoff). A *orientação pedagógica*, também chamada pela autora de *psicotécnica*, diz respeito ao que hoje chamaríamos de trabalho do psicólogo escolar.

Nos anos 50 (século XX), Theobaldo Miranda Santos (1949), que foi professor catedrático da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula (Rio de Janeiro), em obra da Coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira (vol. 42) intitulada “Noções de Psicologia Educacional”, influenciado pelos estudos de Claparède, diz que a Psicologia Educacional é um ramo da *Paidologia* que tem a *Paidologia* pura e a *Paidotécnica*. Para o autor, a *Paidotécnica* compreende a Pediatria, a Pedagogia Científica e *Paidotécnica* Judiciária. No que se refere à Pedagogia científica, esta compreende ainda: 1) Psicopedagogia e Higiene Escolar (no caso de crianças normais); 2) Medicopedagogia e Ortofrenia (no caso de crianças anormais); e 3) Pedagogia Experimental. Ele explica ainda que a *Paidologia* aplicada se manifesta pela Psicopedagogia. Sua análise é de que nem todos concordam com essa classificação – afirma que Thorndike, por exemplo, acredita que a Psicologia Educacional é o estudo da Psicologia do Educando e da Aprendizagem. Em sua opinião, que diz ser concordante com Barreto Filho, atesta que:

[...] a) a psicologia educacional estuda os processos psicológicos enquanto eles interessam à obra da educação;
b) ela vai atingir êsses processos durante a sua evolução (infância, adolescência) e procura descobrir as leis que favorecem a sua integração e estruturação na síntese da personalidade;
c) daí serem as seguintes as suas características: 1º) uma psicologia genética; 2º) uma psicologia de estruturas parciais que se integram progressivamente; 3º) uma psicologia dos instrumentos de educação (disciplinas) e da intervenção no processo evolutivo (aprendizagem, ensino) (SANTOS, 1949, p. 24).

Conforme dito anteriormente, porém com mais detalhes, o livro de Afro do Amaral Fontoura, “Psicologia Educacional”, lançado em 1958, traz a temática da Escola Nova. Assunção (2007) chama atenção o capítulo “Aos professores de Psicologia Educacional”, em que o autor conclama os docentes a procurar fazer uma Psicologia viva, enfatizando que deve-se buscar não ser apenas *teórico*, mas ir para a *prática*, transformando a escola num “centro de vida”. A obra, à qual tive acesso, contém um texto intitulado de “Oração para o mestre dizer a cada manhã”, que exorta os professores a “*olhar os alunos com amor*”. Fontoura incentiva a elaboração de um “Álbum de Psicologia”, no qual os estudantes deveriam utilizar recortes de desenhos e figuras para ilustrar os conteúdos. Constatei que Fontoura teve influência do pensamento pestaloziano. Também transpareceu em sua escrita que a ênfase *no indivíduo* e nos ideais escolanovistas do foco educativo seria o “*olhar para a criança*”.

Na década de 1960, Assunção (2007) afirma que principiou a discussão mais acirrada sobre a ênfase no papel do *orientador educacional*, e a tônica da resolução de “problemas de *ajustamento* do aluno” (geralmente relacionados a *problemas de comportamento*). Nas obras do período, verificam-se discussões mais filosóficas, embora o modelo biológico ainda comparecesse. Iniciou-se, assim, uma discussão que ocupará boa parte dos debates posteriores, que é a atuação para uma melhor *adaptação* e *ajustamento do* aluno, ideias nas quais transparece a influência do pensamento funcionalista/*darwinista* inicial, bem como a inserção dos conhecimentos da Psicopatologia e também da Psicologia do Comportamento.

Nesta década encontram-se mais títulos relacionados à “criança-problema” e ao “aluno-problema”, entre outros. A ênfase no indivíduo, em geral “o aprendiz”, é flagrante no modelo de Psicologia Educacional desta fase, bem como a influência da Psicometria, testagens e encaminhamentos para classes especiais, entretanto, como dito, há também a *orientação educacional* de pais e professores. É interessante notar que, em meio à configuração de um país que tomava contornos ditatoriais nos anos 1960, tenha crescido o interesse por teorias de “ajustamento” e a preocupação com a profilaxia dos “desviantes”. Também o termo “*problemas de ajustamento*” aparece no texto que criou a

profissão de psicólogos no país em 1962, que, com certeza, influenciou o crescimento dessa temática.

Ainda nos anos 1960, encontra-se outro texto de Afro Amaral Fontoura (1964/1966), denominado “Psicologia Educacional – 2ª e 3ª parte (vol. 6)”. Nessa referência verifica-se a imensa produção do autor. Logo no início do livro há a citação de que este escreveu 11 volumes com temas diversos, como Sociologia Educacional, Planejamento do ensino primário, Fundamentos da Educação, entre outros, sendo que cada volume tem aproximadamente 400 páginas (informação da obra). Especificamente sobre Psicologia, Fontoura escreveu três volumes. Neste vol. 6, principia falando dos órgãos dos sentidos e explica as teorias sobre aprendizagem correntes na época, notadamente relacionadas ao Behaviorismo. Corroborar a ideia da *prontidão para aprendizagem* e do foco *na criança* no capítulo de nome “O ensino marcado pela criança”, como pode ser visto neste trecho:

Somente com o advento da Psicologia Moderna, a partir do século XIX, ficou definitivamente firmado o princípio: - *o professor só pode ensinar aquilo que a criança pode aprender e da maneira como a criança pode aprender.*

[...] Em suma: é a Psicologia quem nos mostra *o que* a criança pode aprender e *como* pode aprender. Em outras palavras: é a criança quem nos marca o ritmo, a forma e os limites da aprendizagem. E o conjunto dos ensinamentos é o que constitui as *leis da aprendizagem.* (FONTOURA, 1964/1966, p. 31, *destaque em itálico do autor.*)

O conceito de *prontidão para aprendizagem* preconizava a concepção de que para aprender o indivíduo teria que estar “pronto”, algo muito difundido a partir das teorias sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem. Como anteriormente descrito, acreditava-se que o desenvolvimento precedia a aprendizagem e que, portanto, era necessário um certo grau de desenvolvimento psicológico para aquisição de determinadas habilidades, como ler e escrever. Se o indivíduo não estivesse ainda “pronto” em termos desenvolvimentais, não conseguiria aprender. Os “Testes ABC”, de Lourenço Filho, anteriormente citados, tinham como objetivo aferir esta *prontidão*. Aliás, nota-se que desde a década de 1920 até meados dos anos 1960, estes constructos eram considerados importantes no trabalho com Psicologia Educacional.

Na publicação de Fontoura (1964/1966) abordam-se ainda as “leis da aprendizagem”, a partir de conceitos de Thorndike e Claparède, incluindo as teorias sobre *ensaio e erro*, *memorização*, com foco na criança. Além destes constructos, Fontoura acrescenta um aspecto que julga importante, figurando como uma das leis da aprendizagem: a necessidade da alegria. Em suas palavras: “*a alegria deve estar presente na sala de aula, mesmo nos assuntos mais sérios do programa. Até a anedota tem valor didático*” (p. 60) – o que, neste sentido, se aproxima das ideias de Piaget antes

citadas. Ele discorre ainda sobre a questão dos *desajustamento* e opta pela terminologia Psicologia *Educacional*. Pelo que se depreende de seu texto, a Psicologia Educacional é compreendida como uma *teoria* e uma *prática* que contribui para o bom desenvolvimento dos processos de aprendizagem *da criança* para evitar *desajustamentos*.

Na obra organizada por Iva Waisberg Bonow (1968), uma das autoras, Eva Nick, faz uso dos termos “*Psicologia Educacional*” e “*Psicologia aplicada à Educação*” como sinônimos. Ela esclarece que esta é uma das ciências *do comportamento*, o que demonstra o crescimento da influência das teorias behavioristas. As concepções comportamentais, a partir dos anos 60 (do século XX), traria muitos elementos para compreensão das questões escolares, especialmente, a partir dos teóricos que se dedicaram a estudar a Psicologia da Aprendizagem, tendência que parecia a ser a tônica dos próximos anos. Assim, podemos atestar que o *objeto de estudo* no fim dos anos 1960 e princípio dos anos 1970 tem como marca o *interesse* pela Psicologia e a introdução da preocupação com o *comportamento do aluno*, que ainda deveria ser investigado e identificado nos moldes *psicométricos*.

Os anos 70 (século XX) principiam com a organização da profissão de psicólogos no país, a partir da recém regulamentação desta. É neste período, a partir da influência do crescimento da Psicologia Aplicada, que encontramos pela primeira vez o uso dos termos “Psicologia Escolar” ou “Psicologia do Escolar”. Essas terminologias provavelmente estiveram relacionadas à criação da disciplina “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA)” em muitos cursos de graduação do país. Sabe-se que a Resolução de 19 de dezembro de 1962 (BRASIL, 1962), que fixou o Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia, indicava entre as disciplinas elencadas para formação do psicólogo a “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem”. Os antigos catedráticos de Psicologia Educacional foram os primeiros responsáveis por assumir PEPA em vários cursos, e em algumas graduações houve a diferenciação da nomenclatura com a introdução do “do Escolar”, indicando a ênfase no aluno. Desse período, encontramos obras de uma das pioneiras da Psicologia Educacional e Escolar (pós-profissionalização), Maria Helena Novaes, que utiliza o termo “Psicologia *Escolar*” nas obras “Adaptação Escolar: diagnóstico orientação” (1975) e “Psicologia Escolar” (1978). Na primeira referência, a autora diz do objeto de estudo e sobre a intervenção nesta área:

[...] a psicologia escolar, ciência aplicada aos comportamentos escolares, preocupa-se em ajudar e melhorar as relações dinâmicas do ambiente escolar e ocupa-se da descrição e do estudo dos fatos e fenômenos escolares, partindo do princípio de que a escola é uma fonte de relações. Contudo, não é ciência normativa, não cabendo a ela ditar normas nem finalidades da escola. O estudo da adaptação é um dos temas centrais

da Psicologia Escolar (adaptação dos alunos à escola, da escola aos alunos, dos professores aos programas e assim por diante) (NOVAES, 1975, p. 2, *grifo nosso*).

[...] o psicólogo deve partir do princípio de que educar um indivíduo pressupõe transformá-lo e ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades; deve considerar que a prevenção ativa das perturbações escolares, sociais e afetivas dos alunos e a melhoria do ambiente escolar e familiar resultam em benefício da própria sociedade, entrando a sua ação profissional num plano de higiene mental, pois se não exercidas a tempo, irão evoluir negativamente, exigindo, mais tarde, uma mobilização de dispendiosos recursos da comunidade (NOVAES, 1975, p. 19, *grifo nosso*).

A autora fala, na publicação de 1978, que suas ideias partem de sua experiência por mais de dez anos no Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP-RJ) de uma escola primária experimental (Escola Guatemala no Rio de Janeiro) e também do trabalho no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), assim como de sua experiência como docente da área de Psicologia Educacional na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nos capítulos desta obra observam-se elementos relacionados à *ação preventiva* da escola no âmbito das comunidades, *avaliação e medidas educacionais*, *o uso de testes na escola* e *ênfase nos problemas de adaptação escolar*, incluindo um tópico específico sobre *dislexia* e um sobre *disgrafia*. Também aparecem os temas a influência percepto-motora na aprendizagem escolar e estudo evolutivo dos níveis de “segregação perceptiva” da criança, entre outros. Por outro lado, Novaes expõe contribuições de Piaget para o campo da Psicologia Escolar e também aborda a importância do trabalho com família e escola, cujo foco ainda está na busca de um “*ajustamento psicológico*” dos aprendizes.

Verifica-se que, a partir dos anos 1970, a tônica passa a ser o trabalho prático do psicólogo nas escolas, assim denominado de *psicólogo escolar*. A *Psicologia Escolar* se transforma, então, na aplicação prática da *Psicologia Educacional*, agora sendo identificadas apenas no campo do *teórico*. Patta (1984) afirma que este período é marcado pela nuance da *prevenção de problemas* no âmbito escolar e de atuação do psicólogo na escola para cumprir um papel ideológico de manutenção do *status quo* da sociedade capitalista e excludente. A autora afirma que aqueles que eram considerados *desajustados* na verdade eram identificados assim por não corresponderem aos padrões da educação burguesa, e a *Psicologia Escolar* tradicional e normativa tinha como propósito prevenir ou eliminar estes *desvios*. Novaes (1978) fala do trabalho preventivo:

[...] tem como meta principal o ajustamento do indivíduo; além disso, a sua prática profissional envolve ação junto a diretores, professores, orientadores e pais com a finalidade de conseguir condições que favoreçam o desenvolvimento da personalidade do escolar, não ficando

as suas funções limitadas apenas ao diagnóstico de alunos considerados problemas ou difíceis.

[...] como linha geral de ação profissional [o psicólogo escolar] deverá por princípio utilizar os métodos e técnicas psicológicos com o objetivo de contribuir para o ajustamento psicológico satisfatório da criança e do meio escolar, procurando encontrar soluções adequadas para os problemas e dificuldades que passam a surgir... (1978, p. 24 e 25, *grifo nosso*).

Em outro trecho, a autora refere-se à *higiene e saúde mental* (com ênfase *preventiva*) como forma de contribuir para um melhor *ajustamento* do indivíduo *na sociedade*, ampliando a ideia de *adaptação ao meio escolar* e também uma *adaptação à sociedade* como um todo. Em outra obra, encontrei também a ênfase na prevenção de desvios e discurso defendendo a Psicologia do “*ajustamento*”, como a referência de Masini (1981):

[...] a ação da psicologia na educação consiste em propiciar condições de desenvolvimento para que o ser atinja sua identidade e auto-realização, prevenindo desvios ou atrofias de qualquer aspecto. A ação da psicologia no campo da educação não é corretiva ou terapêutica. A linha central está em propiciar o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, e da consciência de seu significado como indício no contexto onde age. (p. 1)

[...] Definiremos Psicologia Escolar como o ramo da Psicologia Aplicada que lida com o indivíduo, nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento enquanto sujeito de um processo educacional sistematizado (p. 6, *grifo nosso*).

Nota-se que o destaque passa a ser a aplicação prática de conhecimentos psicológicos no âmbito escolar e consolida-se o foco *no indivíduo*. Entretanto, Masini pressupõe uma ampliação deste olhar normativo ao falar de “consciência de seu significado” no “contexto em que age”. Contudo, fica como principal característica da Psicologia Educacional e Escolar do período, denominada como Psicologia Escolar, o destaque às práticas preventivas e uma identificação com a normatização. Como afirma Meira (2000), é a era da Psicologia “*do*” *Escolar*, e não da Psicologia Educacional e Escolar propriamente dita, porque a atuação prioriza o olhar para *o indivíduo* aprendiz (a criança), e não para as condições escolares de um modo geral.

Nos anos 70 (século XX), veremos aportar no Brasil, além da influência do Behaviorismo e do movimento dos testes, a chamada “teoria da carência cultural”, vinda dos Estados Unidos. Como nos explica Souza, M. P. R. (2002), a teoria da carência cultural era:

Fruto dos movimentos reivindicatórios das minorias negras e de imigrantes latinos que apresentavam baixo rendimento escolar, essa teoria procurava responder à pergunta: por que um grande contingente de crianças negras e imigrantes não aprendia na escola pública americana? Para responder essa questão, psicólogos e demais profissionais passaram a pesquisar as causas dos problemas de

aprendizagem, buscando-as nos aspectos do desenvolvimento infantil, nas áreas de nutrição, linguagem, estimulação, cognição, inteligência, motricidade etc. Ocorre, porém que os resultados dos experimentos realizados por tais crianças eram comparados com aqueles obtidos com crianças de classes média e alta da sociedade americana, branca e empregada. Tais resultados eram considerados como padrão de normalidade (p. 177).

A teoria da carência cultural irá marcar as obras “Privação cultural – instrução programada” de Geraldina Porto Witter (1971), “Privação cultural e Educação Pré-Primária” de Maria Helena Souza Patto (1973) e “Privação cultural e desenvolvimento: leituras” de Witter, Patto e Melanie Copit (1975). Nessas referências, enfatiza-se que as crianças, sobretudo as de classes menos favorecidas, “não aprendem” ou apresentam “problemas de aprendizagem” por terem tido uma privação cultural. Isso se relacionava sobretudo com a linguagem escrita e falada, pois na escola o padrão culto da norma desconsiderava as expressões do português dito “inculto” das classes populares. Indicava-se a necessidade de empreender tarefas como a educação compensatória para que os alunos “defasados” pudessem se beneficiar para então conseguirem acompanhar o restante da classe. Observa-se que, a partir desta teorização, os padrões estabelecidos como “normal” e “patológico”, ou “ajustado” e “desajustado”, inserem-se a partir de uma visão hegemônica e discriminatória, especialmente sobre as classes populares. Neste excerto de uma das obras citadas, é possível entender melhor essas ideias:

Dentro da porcentagem substancial de alunos que, nos sistemas educacionais de vários países, não consegue progredir normalmente através das várias etapas da escolarização, aquelas crianças cujas experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar, cuja motivação para a aprendizagem escolar é deficiente e cujo nível de aspiração é baixo constituem a maioria. Bloom, Davis e Hess (1965) referem-se a este grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas que apresentam em idade escolar encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em lares que não transmitem padrões culturais necessários a um desempenho adequado das tarefas propostas pela escola e pela sociedade em geral (PATTO, 1973, p. 46).

Na obra é citado para exemplificar esta mesma experiência nas crianças brasileiras, uma pesquisa realizada com alunos nordestinos recém-chegados a São Paulo, na qual, a partir de avaliações psicométricas, identificou-se um Q.I. abaixo da média, sendo que estas na verdade não tinham déficit, mas tiveram um ambiente pobre de estimulação. De todo modo, Patto, ao final do livro, questiona se o melhor termo para designar essas crianças seria mesmo a “deficiência cultural” e também interroga se a educação compensatória era de fato a solução para a problemática apontada. Ver-se-á que, posteriormente, essa autora iria frontalmente se opor inclusive aos próprios escritos,

que endossavam a teoria da carência cultural e propor um olhar diametralmente oposto a este.

De todo modo, a partir deste olhar para educação compensatória, enfatizava-se o trabalho do psicólogo como um dos profissionais que podem contribuir com a organização de programas de ensino, planejamento educacional, orientação de pais e professores.

No fim dos anos 1970 e princípio dos anos 1980, verifica-se nas obras uma grande mudança de orientação. Maria Helena Souza Patto e também Ivonne Khouri, expoentes da Psicologia Educacional e Escolar (pós-profissionalização), realizam críticas à Psicologia Escolar normativa, baseada na testagem, na prevenção e na Psicologia do *ajustamento*. As autoras falam do objeto da Psicologia em sua relação com a Educação de forma diferenciada das proposições anteriores, inclusive com fortes críticas a estas. Khouri, na obra “Psicologia Escolar” (1984), diz que:

[...] “o psicólogo escolar atua, em primeiro lugar, de acordo com um papel de educador” afirma Reger, que acrescenta: seu objetivo básico é ajudar a aumentar a qualidade e a eficácia do processo educacional através dos conhecimentos psicológicos. Ele está na escola para ajudar a planejar programas educacionais para as crianças (KHOURI, 1984, p. 1, *itálico do original*).

Verifica-se na afirmação a ênfase nos programas educacionais, ampliando, assim, o que até então existia, que era o foco no aprendiz. Patto, por seu lado, critica a ideia de separação da Psicologia em áreas como especializações na referência “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1981/1984):

[...] discordamos da tendência crescente de dividi-la [a Psicologia] em tantas psicologias quantas forem as áreas de aplicação e defendemos a idéia de que existe a psicologia e o psicólogo, detentores de uma identidade e uma especificidade de ação que se conservam mesmo quando se voltam para diferentes aspectos da realidade humana” (p. 187).

Esta publicação foi a mais incisiva na crítica à Psicologia Educacional e Escolar até então existente. “Psicologia e Ideologia” é fruto da tese de doutorado de Patto, defendida em 1981 e publicada em 1984. Neste trabalho, a autora investigou a atividade de *psicólogos escolares* atuantes no município de São Paulo e, a partir de suas análises, teorizou sobre as finalidades, objetivos e métodos de intervenção e ação da Psicologia Escolar.

Tanto na tese quanto no livro, a autora introduz a noção de crítica, conceito que toma emprestado de José de Souza Martins (*apud* PATTO, 1981/1984), que tem como perspectiva a análise dos fenômenos e o conhecimento a partir das suas raízes, buscando entender e interpretar as coisas à luz da perspectiva histórica e social. Ela cita

também as contribuições de Deleule em “La Psicología, mito científico” e de Sastre em “La Psicología, red ideológica” (*apud* PATTO, 1981/1984) para dizer que a ciência psicológica conseguiu se estabelecer como autônoma especialmente por cumprir a função ideológica de manutenção do status quo capitalista. Patto faz uma análise histórica da construção da Psicologia enquanto ciência e identifica que a aliança às ideias de *seleção, orientação, adaptação, racionalização e ajustamento* estavam alicerçadas às necessidades da sociedade industrial capitalista. De um modo geral, suas ideias, a partir desta publicação, se tornaram um marco para a Psicologia Educacional e Escolar por trazer uma discussão sobre o papel do psicólogo escolar de modo diferenciado, denunciando sua ação até então normativa, adaptativa e cuja finalidade era a manutenção do modo de produção capitalista.

Patto diz também que uma nova identidade do psicólogo ainda estava longe de ser alcançada e afirma que ressentia-se do fato de que a Psicologia *Clínica* pouco ou nada se relaciona à Psicologia *Escolar* ou à Psicologia *do Trabalho*, assim como a outras. Ela acredita que a Psicologia, além de não se limitar a adjetivações diversas, deve buscar se relacionar com outros campos do conhecimento das Ciências Humanas, reiterando que acredita numa Psicologia que busque realizar um trabalho de forma interdisciplinar e multiprofissional. No livro, Patto também critica a separação entre teoria (*Educacional*) e prática (*Escolar*) e diz que, no seu entendimento, a Psicologia *Escolar* deveria abarcar as dimensões teórico-práticas em articulação. Esta questão será abordada por outros teóricos nos anos vindouros. Outra discussão que a autora empreende são as críticas à psicometria, às práticas de adaptação e ajustamento e à ação do psicólogo no contexto educativo de forma alienada.

Em 1981, Patto organizou o livro “Introdução à Psicologia Escolar”, em parceria com vários autores, em que apresentam diferentes textos abordando assuntos de interesse para a aplicação prática da Psicologia à Educação. É interessante notar que, embora Patto utilize a nomenclatura Psicologia Escolar no título da obra, ela diz, logo no início da publicação, a exemplo do que falou na anterior, que não defende a ideia de *especialização* do psicólogo:

[...] não acreditamos na existência de vários tipos distintos de psicólogos, definidos de maneira estanque em função de suas especialidades, mas na existência do psicólogo, que embora possa atuar em contextos profissionais diversos, lança mão de um mesmo corpo de conhecimentos e de um mesmo instrumental básico de ação (PATTO, 1981/1997, p. 7).

Com as referências de Patto, que tiveram ampla divulgação a partir dos anos 1980 nos meios acadêmicos da Psicologia, o termo Psicologia *Escolar* passou a ser

identificado como sinônimo de uma Psicologia que atua no campo da Educação. Além disto, por identificação com suas proposições, passou-se a considerar a Psicologia Escolar como abarcando as dimensões teóricas e práticas e também a concepção crítica. Assim, passa-se a partir de então, a ser comum o uso da terminologia Psicologia Escolar *Crítica*.

Geralmente os autores que se identificam com esta nomenclatura têm como referencial as proposições levantadas por Patto, tecendo também críticas à Psicologia do *ajustamento*, à cisão empreendida entre teoria e prática, assim como fortes questionamentos ao uso de testes e medidas psicológicas. Todos estes aspectos conferiam um olhar *crítico* para a Psicologia Educacional e Escolar hegemônica da época, e também acredito que o uso do termo *crítico* tenha se expandido devido ao conteúdo das publicações de Patto, que trouxeram a marca da criticidade quanto à “Psicologia do Escolar”, com foco incidente apenas *no indivíduo* (sobretudo as crianças pobres), assim como quanto à suas observações sobre o papel que a Psicologia vinha empreendendo como mantenedora do sistema capitalista excludente de forma ideológica.

Sobre as mudanças empreendidas na área de Psicologia Educacional e Escolar a partir das contribuições de Patto, nos conta Souza, M. P. R. (2008):

A partir do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (PATTO, 1984), a Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a perguntar a serviço de quê e de quem estariam, em uma sociedade de classes, bem como a que prática psicológica se vinculariam. A crítica centrava-se no fato de a atuação profissional do psicólogo no campo da educação avançar pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar propiciando a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares, ressaltando a presença da carência cultural como a teoria que embasava as explicações para o mau desempenho escolar das crianças das escolas públicas. É importante ressaltar que esta crítica partiu do interior da Psicologia sendo, portanto, uma autocrítica. A partir dos anos 1980 tinha início, na trajetória da Psicologia e da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito: a) do papel social da Psicologia enquanto Ciência e Profissão e da Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação do psicólogo e b) dos pressupostos que norteavam a construção do conhecimento no campo da Psicologia e da Psicologia Escolar, bem como suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participam.

As críticas que a Psicologia apresenta aparecem em um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, nesta mesma década, intensificam-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos políticos (p. 2).

Souza, M. P. R. (2008) ainda reflete que este período de crítica foi possível pois no plano político muitas mudanças também ocorreram nos anos 1980, como a luta pela

Constituição, pelos direitos civis e a reivindicação de mudanças no campo educativo, que culminaram na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, instituída na década seguinte.

Nos anos 1990, Maria Helena Souza Patto publicou “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1990/2000), discutindo a temática do conceito de *fracasso escolar* que rompeu com as explicações biologicistas, ambientalistas e de culpabilização *dos indivíduos* pelo fenômeno do “não aprender na escola”. A autora inova ao tratar desta questão de forma a compreender que este “não aprender na escola”, durante anos objeto primordial de interesse da Psicologia em sua relação com a Educação, está relacionado não ao *indivíduo* (*aquela* que não aprende), mas a todo um conjunto de condições inclusive ideológicas, relacionadas ao campo educacional como um todo (políticas públicas, formação dos professores, educação burguesa e excludente, entre outras). Ela identificou que o fracasso escolar é produzido pela própria escola, através do preconceito e discriminação às crianças das classes populares, assim como tem origens na própria organização da política educacional de contornos excludentes por responder às necessidades capitalistas. Com sua influência, o objeto de estudo *fracasso escolar* passa a ter destaque neste campo.

Souza, M. P. R. (2008) diz que novos objetos de interesse advém da proposição do fracasso escolar, como os processos de escolarização e a vida diária escolar, as práticas educativas, as relações institucionais na escola, os processos de estigmatização escolares, as diferenças de classe social e gênero do interior da Scola, assim como iniciam-se discussões sobre outras formas de avaliações psicológicas.

Nos anos seguintes, o discurso no interior da Psicologia Educacional e Escolar é o de contribuir para com os processos educativos, como ilustra a obra “Psicologia na Educação”, de Cláudia Davis e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1990). No texto encontra-se como definição da Psicologia em sua relação com a Educação que seu papel é “*introduzir os conhecimentos da teoria e da pesquisa psicológica que, no nosso entender, contribuem para a melhoria qualitativa do processo de ensino e aprendizagem*” (p. 9). A referência ainda trata dos temas da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e aborda as contribuições dos teóricos Piaget e Vigotski para o campo educacional. Pode-se dizer que observa-se mais expressivamente a partir dos anos 80 (século XX) as problematizações sobre o fracasso escolar, as teorias sobre o desenvolvimento e aprendizagem e o debate das contribuições de Piaget e Vigotski para a Psicologia Educacional e Escolar.

Em 1990 foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, entidade de nível nacional com intuito de congrega os profissionais da área. Nota-se que a mesma utiliza-se dos dois vocábulos (educacional e escolar) na sua designação.

Esta análise de algumas das principais publicações da área no século XX não estaria completa se não dissemos destas importantes obras: “Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje” (GUZZO, 1999), “Psicologia Escolar: em busca de novos rumos” (MACHADO e SOUZA, 1997), “Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos” (TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000), “Saúde e Educação: muito prazer!” (MORAIS e SOUZA, 2001), “Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática” (WECHSLER, 2001), “Psicologia Escolar: teorias críticas” (MEIRA; ANTUNES, 2003^a) e “Psicologia Escolar: práticas críticas” (MEIRA; ANTUNES, 2003^b). Creio que estas publicações são uma pequena porém representativa parcela de uma nova safra de teorizações no campo da Psicologia em sua relação com a Educação que têm influenciado as atuais gerações de psicólogos interessados na área. Tais referências, após este período de crítica, ou de autocrítica, como disse Souza, M. P. R. (2008), foram produzidas pelos pesquisadores atuais do campo da Psicologia Educacional e Escolar e têm contribuições que abarcam os principais temas discutidos pela área, assim como a discussão sobre o papel do psicólogo neste contexto, suas finalidades e modos de investigação e intervenção. No geral, apontam diversos caminhos, teóricos e metodológicos, sobretudo alicerçados numa visão de que a Psicologia tem sua contribuição positiva a dar para a Educação no que se refere à melhoria dos processos educativos.

“Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje”, organizado por Raquel Souza Lobo Guzzo (1999), aborda temas como a questão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os novos desafios para os profissionais da Psicologia em sua interface com a Educação. Alguns capítulos têm como assunto as novas conjunturas do país, a formação do psicólogo e os impasses entre teoria e prática, o ensino superior e Psicologia Escolar, os novos paradigmas do cenário educacional e um destaque importante, que é a defesa do psicólogo no cotidiano escolar. Acredito que, influenciado pelas pesquisas em Educação de cunho etnográfico que incentivavam a observação das práticas diárias na escola, bem como pelas proposições enunciadas por Patto de uma rotação do olhar, esse livro encontram-se referências que falam do papel do psicólogo agora de forma ampliada, não apenas com foco no aluno e seus problemas, mas abarcando uma compreensão do contexto educativo e das políticas educacionais.

“Psicologia Escolar: em busca de novos rumos” (1997), organizado por Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença Rebello de Souza, é considerado também um importante marco da década de 1990 por ser uma das primeiras referências que traz em

seu conteúdo descrições de atividades teórico-práticas desenvolvidas por psicólogos escolares que mantêm relações com a perspectiva crítica. Esta publicação se lança ao objetivo de encontrar “novos rumos” para a Psicologia *Escolar*, buscando romper com as antigas práticas relacionadas exclusivamente ao trabalho do psicólogo vinculado ao *ajustamento do aluno*, às práticas de laboratório e testagens. Aborda temáticas como a intervenção com os educadores, com as crianças, com pais nas escolas.

Marilene Proença Rebello de Souza, orientadora desta tese, e Adriana Marcondes Machado são psicólogas escolares que atuaram no Serviço de Psicologia Escolar (SEPE) da Universidade de São Paulo, atualmente docentes do curso de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Até por essa vinculação, o livro apresenta uma marca prática, fornecendo elementos para um novo modelo de compreensão sobre a atuação em Psicologia Educacional e Escolar, compreendendo o fenômeno do *fracasso escolar*, assim como a dinâmica escolar do ponto de vista *teórico* e *prático*, ancorada à perspectiva *crítica*. Uma curiosidade é que esta obra já está em sua 6ª. edição e é uma das principais referências, adotadas em vários cursos de formação de psicólogos, bem como em concursos públicos para a área. Sua relevância está na discussão do papel que o psicólogo pode desempenhar a partir destas novas diretrizes e também por apontar os novos objetos de estudo que passaram a ser considerados neste campo, sendo um deles o trabalho com as *queixas escolares*.

A introdução do tema das *queixas escolares* é uma importante contribuição das autoras e merece ser melhor explicado. Como apontam Maluf e Cruces (2008):

[...] as produções da década de noventa apresentam a peculiaridade de começar a buscar respostas para as críticas já feitas, ou seja, percebe-se a busca de alternativas e o relato de experiências bem-sucedidas, além do enfoque crítico (p. 91).

Neste sentido, encontram-se os trabalhos como a dissertação de mestrado de Machado intitulada “Inventando uma intervenção na escola pública” (1990) e a tese de doutorado “Reinventando a avaliação psicológica” (MACHADO, 1996). Marilene Proença também colaborou com a dissertação “Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores” (SOUZA, M. P. R., 1991) e o doutorado “A queixa escolar e a formação do psicólogo” (SOUZA, M. P. R., 1996), entre outras importantes investigações da época. Mas o que quero destacar é que, a partir das produções do grupo de psicólogas escolares da SEPE (IPUSP), começa, especificamente, a divulgação de um novo *objeto de intervenção* do psicólogo que atua na escola: as *queixas escolares*.

Em investigação para esta tese, descobri que o termo “*queixa escolar*” foi usado pela primeira vez em 1991, num curso de extensão promovido por Marilene Proença

Rebello de Souza e Adriana Marcondes Machado no IPUSP. Posteriormente, Souza, M. P. R. (1993) publicou um artigo na Revista Insight sobre o tema, ainda inédito, assim como pode-se verificar que esse foi o objeto de tese da pesquisadora. Após isto, encontra-se uma profusão de autores utilizando a terminologia *queixa escolar* (SOUZA, M. P. R., 1994; MACHADO, 1994, 1997, FRELLER, 1997; SOUZA, B. P., 2007) para designar a *queixa* que chega ao psicólogo, referindo-se às crianças com histórico de *fracasso escolar* (como visto antes, produzido no interior da escola, conforme apontado por Patto, 1990/2000). Esta *queixa*, geralmente o discurso trazido pelos pais da criança quando procuram um serviço de Psicologia, é muitas vezes oriunda dos profissionais da escola ou de profissionais de saúde que examinam a criança e é baseada numa compreensão biologicista ou mesmo ambientalista da questão das “dificuldades” apresentadas pela criança no contexto escolar. Souza, M. P. R. (1996; 1997 em coautoria com MACHADO) revela que também os psicólogos endossam estes “diagnósticos” apontando a origem de tais problemáticas, corporificando o problema “na criança que não aprende”.

Agora, verificando historicamente como este foco foi sendo construído no interior da Psicologia Educacional e Escolar, não é difícil entender como a formação do psicólogo ainda é marcada por um olhar *individualizante* quanto às *questões escolares*. No texto “Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?” (2002), Souza, M. P. R. retoma a questão da produção de queixas escolares, mostrando que é preciso problematizar a queixa e identificar que o que ocorre são problemas no processo de escolarização, com múltiplas facetas, cuja origem não pode ser procurada no indivíduo, mas nas condições escolares a que este teve acesso. Atualmente, o SEPE oferece um serviço específico de Orientação à Queixa Escolar, coordenado por Beatriz de Paula Souza, que recentemente, em 2007, publicou uma obra sobre o tema (SOUZA, B. P., 2007).

Nos anos 2000, Elenita de Rício Tanamachi, Marilene Proença Rebello de Souza e Marisa Lopes da Rocha organizaram a obra “Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos”, em conjunto com vários outros autores. O foco da publicação é a descrição de experiências teóricas e práticas do trabalho em Psicologia Educacional e Escolar em termos críticos. Trata de temas como a formação dos psicólogos, a avaliação psicológica, o trabalho com professores, entre outros. Nesta publicação, Meira discute o tema das nomenclaturas Psicologia *Educacional* ou *Escolar*, dizendo:

[...] a psicologia educacional constituiu-se, no início do século, como uma área de conhecimentos que se propunha a estudar questões importantes que interessavam à educação escolar, e só na década de 40 tornou-se uma prática profissional, o que propiciou o surgimento do psicólogo escolar, cuja função seria a de resolver problemas escolares (Maluf,

1992). Em decorrência dessas origens, historicamente os termos psicologia escolar e psicologia da educação ou psicologia educacional, têm sido utilizados para designar aspectos diferenciados, sendo o primeiro referido mais diretamente a questões de ordem prática, e o segundo a aspectos teóricos (MEIRA In: TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000, p. 35).

A autora defende que esta distinção é uma visão distorcida, por não articular *teoria e prática*, e a mesma propõe que a Psicologia *Escolar* deva ser entendida como aquela cujo objeto de estudo e atuação seja “*o encontro entre o sujeito humano e a educação*” (p. 55). Reitera ainda a necessidade de que se rompam as barreiras de separação dos conhecimentos psicológicos e que os mesmos possam ser articulados aos saberes da Educação, assim como psicólogos escolares devem trabalhar conjuntamente com os educadores numa perspectiva de complementaridade. A visão que recupera a integração entre *teoria e prática, técnica e saberes, ciência e profissão* também é apontada por Tanamachi:

[...] situando nosso trabalho entre o pensar e o fazer criticamente Psicologia Escolar, acreditamos ter anunciado alguns elementos teórico-práticos imprescindíveis para uma condição de ser Psicologia Escolar enquanto área de estudo da Psicologia e de atuação/formação do psicólogo (In: TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000, p. 100, *grifo da autora*).

Nesta última versão, o termo Psicologia *Escolar* comporta, além do pressuposto da *crítica*, a ideia de que é um campo de conhecimento que inter-relaciona *formação e atuação* do psicólogo, numa perspectiva *dialética*. Também em outros capítulos é evidente que os autores falam de uma Nova Psicologia Educacional e Escolar, que está buscando caminhos diferentes dos anteriores para realizar *novas práticas* e, com isso, construir também *novas teorias* em um movimento dialético e prático. Além de questionar a antiga Psicologia Educacional e Escolar pautada no *ajustamento*, propõem-se renovadas formas de trabalho para o psicólogo que atua neste campo, com novos objetos de estudo, como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a formação docente, as políticas educacionais, as políticas públicas em geral; e novas formas de intervenção, como: a problematização das queixas escolares por meio da orientação à queixa escolar, a formação docente continuada, a análise crítica das políticas públicas e sociais, o trabalho com planejamento escolar, etc.

Este novo paradigma que se instaura na Psicologia Educacional e Escolar também é objeto de “Saúde e Educação: muito prazer!” (MORAIS e SOUZA, B. P. , 2001). Nele, Maria de Lima Salum Morais e Beatriz de Paula Souza versam sobre as crianças encaminhadas ao setor de saúde mental com queixas escolares e as formas de aproximação entre os profissionais da Saúde e da Educação. O livro conta uma

experiência no município de São Paulo, envolvendo as redes públicas de Educação e de Saúde numa proposta de encontro e discussão desta temática. Contribui sobretudo para se pensar a Psicologia Educacional e Escolar do ponto de vista interprofissional e multidisciplinar numa organização em rede.

“Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática” (2001), organizado por Solange Muglia Wechsler, é resultado do primeiro encontro do grupo de trabalho de Psicologia Escolar do V Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) trata dos temas da pesquisa, da formação e da atuação dos psicólogos no contexto educacional. A obra traz o texto sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil de Pfromm Netto (2001, anteriormente citado), assim como contribuições importantes sobre a discussão da formação do psicólogo escolar. Um dos capítulos sobre essa temática, assinado por Guzzo, diz que um dos problemas da formação no Brasil está na falta de modelos nacionais de atuação profissional, pois, segundo a autora, nosso país tem características singulares, e portanto contribuições “importadas” não servem para aplicação na nossa realidade. Ela explica:

Ser psicólogo escolar para o Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todas as crianças, ricas e pobres, capacitadas e deficientes, abandonadas e acolhidas por suas famílias; é defender os seus direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau; é estar perto do professor no seu dia-dia, seja na creche da prefeitura ou na escola maternal particular, nas escolas de todos os níveis, entendendo o que se passa com ele e ajudando-o a enfrentar também suas dificuldades com técnica e sabedoria. Ser Psicólogo Escolar no Brasil e para o Brasil é estar constantemente estudando e participando de eventos nacionais da área, é sair do gabinete e olhar a realidade tal como ela se apresenta, confusa, inexplicável, fora de controle e desafiadora. É assumir muito trabalho pela frente com um sentimento incomodado de urgência e emergência e uma disposição de realizar o que não está pronto (GUZZO In: WECHSLER, 2001, p. 89).

As obras “Psicologia Escolar: teorias críticas” e “Psicologia Escolar: práticas críticas” (ambas de 2003) foram organizadas por Marisa Eugênia Melillo Meira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes. O “Teorias Críticas” traz quatro textos que versam sobre: a contribuição da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural de Vigotski; a histórica ligação entre a Psicologia Educacional e Escolar e os propósitos ideológicos capitalistas; o pensamento hegemônico dos profissionais da Psicologia com visão clínico-médica e sua crítica; e a história da Psicologia e Educação no Brasil. Este último, denominado “Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico crítico” de Antunes, foi sem dúvida nenhuma um dos primeiros a me despertarem interesse para construção desta tese. As análises feitas por Antunes nesta referência serviram de base para a

construção de meu objeto de pesquisa e contribuíram para que tomasse rumo e corpo a investigação aqui descrita. A obra como um todo traz a discussão do pensamento crítico na Psicologia Educacional e Escolar.

A publicação “Práticas Críticas”, de forma semelhante, versa sobre o olhar crítico, porém no campo da intervenção do psicólogo nos contextos educacionais diversos. Discute-se o papel do psicólogo, as finalidades de sua prática, os compromissos que este deve ter com a sociedade e clientela com a qual trabalha e apresenta práticas desenvolvidas numa perspectiva institucional, com relatos de atuação em escolas públicas, com professores e na rede municipal de ensino de Guarulhos. Um destaque deste trabalho é a definição da Psicologia Educacional e Escolar e o seu principal papel:

A Psicologia Escolar é aqui entendida:

“como 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” (Tanamachi, 2002, p. 85).

Desta forma, o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola. Defendemos que:

“O melhor lugar para o psicólogo escolar é lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que 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, 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, 2000, p. 36). (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 11-12).

Pode-se afirmar, a partir desta definição, que chega-se ao século XXI com uma nova proposição quanto à Psicologia Educacional e Escolar, que tenha, sobretudo, uma interface com a Educação e outros campos de saberes e o compromisso com a escola e a Educação, de forma a focar sua atenção na revisão de seus conhecimentos e na possibilidade de contribuir para outras formas de atuação que envolvam as dimensões teóricas e práticas em uma relação *dialética*. Fala-se ainda do compromisso teórico e prático com as questões escolares – e, aqui eu acrescentaria, ético e político para com as micro e macro questões relacionadas aos processos de escolarização e educacionais como um todo.

Obviamente, após viajarem comigo por estas relevantes contribuições, embalados também pela literatura, a poesia e as músicas que escolhi para lermos no

caminho, não poderia terminar este percurso pelas obras sem citar dois trabalhos que abordam a contribuição da Arte para a Psicologia Educacional e Escolar, trata-se dos livros “Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para formação e atuação profissional”, de Sílvia Maria Cintra da Silva (2005) e “Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana” de Sonia Mari Shima Barroco (2007). O primeiro traz o relato de uma experiência de estágio em formação de psicólogos escolares que buscou aliar Psicologia, Educação e Arte, encontrando recursos para atuação dos psicólogos por meio de músicas, filmes, literatura e Artes Plásticas. Silva conta como esta experiência pode transformar o olhar do psicólogo, tornando-o um profissional diferenciado por ter tido contato com novos fazeres, possíveis a partir do encontro com a arte. Barroco, por outro lado, trata da importância da Arte na escola, na Psicologia e na construção social dos homens. Analisa obras de Artes Plásticas e suas múltiplas possibilidades interpretativas, convidando-nos a um exercício plástico de ampliação do olhar para o mundo e para as coisas. As duas referências são indicadas para aqueles que, como eu, acreditam que este talvez seja um novo caminho que nos ajudará a transformar a Psicologia Educacional e Escolar e, mesmo que não seja novo, com certeza será belo.

Gostaria de dizer também, a título de finalização deste tópico, que, assim como é possível ver uma mudança significativa no desenvolvimento dos temas abordados pelas obras de Psicologia Educacional e Escolar, isto também pode ser visto no que se refere aos autores das mesmas ao longo do tempo. Afirmo isto porque, a exemplo de Maria Helena Souza Patto, que publica inicialmente obras relacionadas à “teoria da carência cultural” e depois abandona essas conceituações, publicando textos completamente diferentes, observamos mudanças em outros autores aqui citados. Para ficar em poucos exemplos, Maria Helena Novaes não escreve mais sobre “adaptação escolar” ou aspectos preventivos e publicou várias obras envolvendo temas como criatividade, superdotação, Psicologia e a Terceira Idade, entre outras com uma perspectiva totalmente diferente da primeira. Também Geraldina Porto Witter não se utiliza mais da ideia de “carência cultural” e “educação compensatória”, mas tem contribuído com estudos e pesquisas na área da aprendizagem da leitura e da escrita, entre outros. Julgo que esta observação é importante para que não façamos da análise das obras antes descritas uma interpretação presentista e reducionista dos seus autores, e sim compreendamos a questão do ponto de vista histórico. Digo isto, obviamente, refletindo que não quero dizer que não haja posições diferenciadas neste campo, por parte dos autores; é sabido que no campo da Psicologia Educacional e Escolar se formaram diferentes posicionamentos teóricos, práticos e ideológicos. Porém, no meu entendimento, a análise anteriormente descrita das obras não é suficiente para

conclusões a esse respeito, pois esta é uma outra questão que mereceria maior aprofundamento de outra forma. Na minha compreensão, além disto, esta interpretação das obras aqui expostas não exaure a discussão que mereceria maior aprofundamento em cada uma delas e em muitas outras não referidas.

De todo modo, em síntese, pode-se dizer que observam-se, historicamente, diversas “PsicologiaS” e diferentes “PsicologiaS EducacionaiS e EscolareS”. Este recorte realizado permite apontar que foram e são muitas as temáticas, os focos e os objetos da Psicologia Educacional ao longo do tempo.

VII.1.2. A Psicologia Educacional e Escolar na atualidade

[...] o psicólogo contribui para recuperar, com o oprimido, seu conteúdo humano e seu papel de protagonista na História.

Maria Helena Souza Patto (1984)

Atualmente, a terminologia Psicologia *Educacional* é utilizada como sinônimo de Psicologia *na* Educação ou *da* Educação. Designa a utilização dos conhecimentos psicológicos no campo da Educação, como as políticas educacionais, e também a realização de estudos e pesquisas sobre a contribuição da Psicologia para a Educação (formal e não formal) de um modo geral. Também se encontra o termo Psicologia *da* Educação referindo-se à disciplina de Psicologia, ministrada em cursos de educação superior e em licenciaturas para formação de futuros educadores. A Psicologia *Educacional* também é identificada como termo *histórico* para referência à Psicologia e à sua relação com a Educação nos primórdios. Por “Psicologia *do* Escolar”, entende-se a aplicabilidade da Psicologia ao educando, com ênfase no indivíduo, enquanto que a Psicologia *Escolar*, por outro lado, é aquela que, na interface Psicologia e Educação, contribui para se *pensar* e *agir* sobre os fenômenos escolares e educacionais de modo a articular as dimensões teóricas e práticas. Além disto, existe a Psicologia *Escolar Crítica*, como descrito anteriormente. Neste sentido, é possível depreender que existem também: a) o psicólogo *educacional* ou da educação; b) o psicólogo que atua *na* escola; e c) o psicólogo *escolar*.

O psicólogo *educacional* ou da educação é o que contribui para se pensar a educação de um modo mais amplo, podendo inclusive atuar como proponente de projetos de políticas públicas educacionais, sendo livre a sua relação ou não com as teorias críticas e a dimensão praxica em seu trabalho.

Geralmente se diz que o psicólogo que atua *na* escola é aquele que tem sua prática no ambiente escolar ou contextos educativos, sendo que o mesmo pode em seu

trabalho utilizar-se *ou não* dos referencias críticos. O psicólogo *escolar*, entretanto, a partir do proposto pelos autores mais contemporâneos, é aquele identificado com as teorias críticas e responsável pela articulação dos conhecimentos teórico-práticos da Psicologia em sua relação com a Educação, de modo a oferecer sua contribuição, inclusive no que tange à prática direta ou indireta nas instituições escolares ou contextos educativos diversos.

Além disto, existe o professor de Psicologia que trabalha a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos da Psicologia em sua contribuição para os processos educacionais, geralmente lecionando disciplinas como “Psicologia da Educação” ou similar. Também convém citar os psicólogos que atuam em consultórios particulares ou no serviço público de saúde e educação, alguns dos quais trabalham numa perspectiva escolar em interface com a Psicologia Clínica.

No último congresso organizado pela ABRAPEE (IX Congresso Nacional da Psicologia Escolar), realizado em São Paulo em 2009, eu e outros autores realizamos um levantamento nos textos mais contemporâneos buscando abarcar qual tem sido a definição de psicólogo escolar e, especialmente, como os autores dessas publicações definem seu papel e seu objeto de estudo. Foi realizada uma análise de 37 publicações, editadas entre os anos de 1981 e 2007, e a pesquisa intitulada “O que faz o psicólogo escolar: refletindo a partir de contribuições teóricas” (SCHIAVO *et. al.*, 2009) na qual se encontrou dados que permitem afirmar que atualmente o profissional que atua na interface Psicologia e Educação é comumente denominado de *psicólogo escolar*, sendo seu papel atuar junto a educadores, educandos, pais, outros profissionais e a comunidade escolar, visando qualidade de vida em instituições educacionais e a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os envolvidos.

As publicações analisadas, relacionadas à perspectiva crítica, revelam que o objeto de estudo e a forma de trabalho se ampliou muito desde aquela atuação inicial nos “problemas de aprendizagem”. Para os autores contemporâneos, o trabalho do psicólogo neste campo é ter como principal tarefa buscar otimizar situações que envolvam os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, a partir de um trabalho com o coletivo e o individual concomitantemente, utilizando diferentes estratégias para atender às necessidades das instituições escolares, dos educadores, educandos e da comunidade escolar. Este profissional pode atuar como profissional dentro da escola ou nos moldes de consultoria externa.

De todo modo, refletimos neste pequeno levantamento que esta realidade expressa nos textos ainda está longe de ser alcançada na prática pelo psicólogo que atua nas escolas, que ainda se pauta, em grande parte, pelo modelo clínico de atendimento,

cujo foco ainda é individualizante, sobre a “criança que não aprende”. Apesar de na literatura do período observar-se um avanço no que tange à antiga Psicologia “*adaptativa*”, para correção de *desvios* e visando o *ajustamento*, não se sabe se na prática isto se modificou, e uma observação rápida, a partir de minha experiência me permite dizer que ainda estamos no meio do caminho; se por um lado avançamos em publicações e dentro das instituições formadoras, por outro ainda pouco atingimos os profissionais que estão atuando neste campo. A pesquisa organizada por Marilene Proença Rebello de Souza, em sete estados da Federação (como citada anteriormente) também aponta resultados neste sentido (Ver: SOUZA, M. P. R., 2010).

Com relação ao termo Psicopedagogia, nos últimos anos (a partir especialmente dos anos 1990) um grupo tem reivindicado a criação no Brasil da profissão de psicopedagogo, a exemplo do que existe em outros países. O Conselho Federal de Psicologia tem defendido a posição, a qual corroboro, de que a Psicopedagogia não se torne uma profissão, e sim permaneça como uma especialização. De todo modo, tem ficado claro, a partir do que se pode apreender dos congressos e publicações do grupo relacionado à Psicopedagogia, que esta prioriza o trabalho do atendimento clínico a crianças, muito semelhante ao questionado pelos autores da perspectiva crítica e assemelhando-se ao que foi identificado como “Psicologia do Escolar”. Aparentemente – e seria preciso um olhar mais cuidadoso a respeito desse tema para afirmar – os trabalhos de cunho psicopedagógicos escritos no Brasil têm privilegiado a atuação com o indivíduo (a criança, adolescente ou adulto numa perspectiva clínica) em detrimento de uma ação crítica junto a todos os envolvidos no universo escolar (pais, docentes, alunos e comunidade escolar) e, por isto, parecem não ter assimilado as novas tendências da Psicologia Educacional e Escolar.

Quanto ao *objeto de estudo* específico do campo de conhecimento Psicologia Educacional e Escolar, é possível verificar que se deve falar em objetoS de estudo, com várias facetas cujo início foi marcado pelo uso do termo “dificuldades de aprendizagem” do aluno até que se avançou nas concepções. Contemporaneamente discute-se o fenômeno do “fracasso escolar”, das “queixas escolares”, dos “problemas de escolarização”, objetos de estudo mais abrangentes e não individualizantes da questão. As intervenções/ações do psicólogo escolar também envolvem “orientação profissional”, “orientação educacional”, “orientação a queixas escolares” e o trabalho psicológico com alunos, educadores, pais e a comunidade escolar em geral.

Concluindo este tópico, esclareço que alguns autores contemporâneos da perspectiva crítica não utilizam mais o termo Psicologia *Educacional* por defenderem que a Psicologia *Escolar* por si só contempla as relações entre *teoria* e *prática*, considerando

indissociável a relação entre os conhecimentos psicológicos entendidos num contexto educacional. Entretanto, optei por definir como objeto de investigação desta tese, assim como utilizar durante toda a tese, a dupla nomenclatura, por respeito à história da Psicologia *Educacional e Escolar* no Brasil. No meu entender, utilizar sempre Psicologia Educacional e Escolar traz em seu cerne a dimensão histórica de constituição da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, e por isto resolvi adotá-la. Todavia, é necessária a explicação de que esta dupla nomeação não é uma compreensão destes campos como coexistindo em separado e muito menos encerra uma dimensão de separação entre teoria e prática, ciência e profissão. Escolhi-a previamente por compreender que o trabalho deveria ter as dimensões teóricas e práticas explicitadas nominalmente, embora não as conceba em separado. Porém, devo confessar que o título inicial deste trabalho era “História da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil”. Havia escolhido esta denominação por inspiração da designação da ABRAPEE, em que o termo “Escolar” vem antes de “Educacional”. A inversão que fiz no título e também a escolha por manter a dupla terminologia veio da escuta do depoimento de meu primeiro entrevistado e da compreensão histórica que fui construindo sobre o tema. Acrescentei, posteriormente, “Estudos para” por entender também que esta é “uma” das muitas contribuições sobre a temática, e não “a” história da Psicologia Educacional e Escolar, mas apenas uma das versões possíveis desta.

Gostaria de encerrar esta viagem no tempo que fizemos a partir das fontes escritas dizendo que corroboro o dito por Guzzo (2001): que talvez nunca estejamos prontos ou nunca poderemos dizer que somos psicólogos ou psicólogos escolares, dada a importância de nos refazermos a cada dia, a partir dos novos desafios que a realidade nos coloca.

VII.2. Arriscando um caminho: uma proposta de periodização da história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura.

Leonardo Boff (1997)

Aqui começa o itinerário final desta longa incursão pelas tramas da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar, e posso afirmar que a construção que pude tecer é, como diz Boff, a vista de um ponto desta rica história, a minha releitura da mesma, a partir dos elementos historiográficos que pude reunir e apreender neste processo de elaboração da tese. Como forma de organização de todo o material, com intuito de cumprir os objetivos propostos, julguei que o melhor seria expor este conteúdo ao final, após ter explanado sobre todos os antecedentes e elementos dispersos que poderiam compor esta história. Neste sentido, este tópico tem como principal finalidade a explanação de uma proposta de periodização da história da relação entre Psicologia e Educação, que contribuiu para constituição do campo de conhecimento denominado também de “área” de Psicologia Educacional no Brasil.

Periodizar é sempre um risco, pois aos leitores parece que o tempo é linear e que há a possibilidade de congelá-lo ou mesmo dividi-lo em fases, períodos estanques e desconexos. Outro risco da periodização é a compreensão de que há um processo evolutivo, o que não condiz com os objetivos da própria História que, necessariamente é composta por avanços, retrocessos, ires e vires. Outro problema de realizar uma periodização é que o historiador tem a liberdade para escolher os marcos distintivos que caracterizam cada período, o que muitas vezes é uma escolha subjetiva dos mesmos para demarcar momentos que julga significativos.

Apesar destas desvantagens, acredito que periodizar contribui para uma compreensão processual (e não evolutiva, note bem) de uma história, bem como tem por benefício um olhar no espaço-tempo de forma organizada, permitindo explorações mais amplas quanto à análise dos processos em termos de desenvolvimentos e retrocessos. E foi com este pensamento que, em conjunto com minha orientadora, propusemos os seguintes períodos que ilustram como se desenvolveu a história da Psicologia em sua relação com a Educação, que desembocou na construção da área de Psicologia Educacional e Escolar:

Primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes (1500-1906)

Segundo período – Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930)

Terceiro período – Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962)

Quarto período – A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar (1962-1981)

Quinto período – O período da crítica (1981-1990)

Sexto período – A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000)

Sétimo período – A virada do século: novos rumos? (2000-)

Cada um destes momentos teve alguns marcos importantes delimitadores, que serão expostos a seguir.

O chamado **Primeiro Período** teve como marco inicial a chegada dos portugueses em terras brasileiras e como marco final a criação do *Pedagogium* em 1906, como um momento inicial de destaque da Psicologia brasileira. O **Segundo Período** inicia com a data final anterior e termina em 1930, devido às grandes mudanças que ocorrem a partir desse ano no Brasil, que mudam a configuração da Psicologia e em consequência da Psicologia em sua relação com a Educação.

O **Terceiro Período** abrange os movimentados anos 1930, tendo destaque no período a criação de instituições de Psicologia e Serviços de Psicologia Aplicada, o que se constituiria em cenário favorável para a organização dos profissionais em busca da regulamentação da profissão de psicólogo. Esta regulamentação marca o início do **Quarto Período**, que também tem como característica a grande produção científica em Psicologia Educacional e Psicologia “do” Escolar e a efetivação de uma “área” específica de Psicologia Educacional e Escolar. Destacam-se ainda os primeiros cursos de especialização na área e a proliferação de cursos de graduação em Psicologia, bem como de serviços de Psicologia Aplicada.

A tese de Maria Helena Souza Patto “Psicologia e Ideologia”, defendida em 1981, marca o início do chamado Período da crítica (**Quinto Período**). Os anos 1990 têm como característica a reconstrução da área de Psicologia a partir das denúncias às práticas tradicionais criticadas no período anterior e é também o momento em que são criadas a ABRAPEE e a Revista Psicologia Escolar e Educacional, e a área começa a discutir seus novos fazeres e proposições teóricas renovadas (**Sexto Período**). O **Sétimo**

Período é apenas enunciado, principiando nos anos 2000, analisando as produções do período e procurando responder ao questionamento: encontramos novos rumos para a Psicologia Educacional e Escolar?

Antes de falar das origens de nossa ciência no Brasil, passando por estes diferentes períodos, faz-se necessária uma explicação, mesmo que sintética, da divisão comumente feita pelos historiadores acerca da história do Brasil. Existem várias periodizações, porém escolhi aquela que ilustra as transformações nos campos políticos sociais, utilizando especialmente a referência de Fausto (2008) e algumas construções pessoais a respeito.

Em termos de historiografia brasileira, podemos dizer que existe um primeiro período chamado de Pré-Descobrimento, que é demarcado como fase anterior à da expedição marítima que trouxe Pedro Álvares Cabral e outros portugueses para estas terras em 1500. Muitos historiadores identificam o “descobrimento”, em 1500, como ponto inicial da história deste país. Com a chegada das naus portuguesas e o início do processo de colonização, inicia-se o chamado Período Colonial, que abrange os anos de 1500 a 1822, quando ocorre a Independência do Brasil dos domínios da Coroa Portuguesa. A partir da Independência do Brasil da condição de Colônia de Portugal em 1822, sucedem-se os períodos: Primeiro Reinado (1822-1831), Regência (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889). O Período Regencial se encerra em 1840, quando Dom Pedro II assume o governo, e termina com a Proclamação da República, em 1889, constituindo o fim da Monarquia.

Então, inicia-se a denominada Primeira República (ou República Velha), que se circunscreve no período de 1889 até 1930, princípio da Era Vargas ou do Estado Getulista. O Estado Getulista compreende os anos 1930-1945, incluindo o chamado “Estado Novo” (1937), que se caracterizou pela destituição de garantias de liberdades individuais e pelo comando ditatorial de Vargas. Os anos estendido de 1945 a 1964 são denominados por Fausto (2008) como Período Democrático, devido à retomada das eleições para presidente e à elaboração da Constituição, em 1946, porém outros historiadores designam o período como República Populista.

Com o golpe militar em 1964, instalou-se o Regime Militar, que se estendeu até o princípio dos anos 1980. Nesta fase, destacou-se a Campanha “Diretas Já” (nos anos 80), dando prosseguimento à construção do Estado democrático. Na democracia, em termos de poder executivo, tivemos os governos: Tancredo-Sarney (1985-1989); Collor (1990-1992) – que sofreu *impeachment*, assumindo o vice-presidente Itamar Franco (1992) –; dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002); e dois mandatos de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Todas estas transformações, como se verá, fizeram-se presentes também no que se refere à Psicologia e à Psicologia em sua relação com a Educação. Nesse contexto, pode-se dizer, em termos gerais, que temos uma Pré-história da Psicologia como ciência e profissão, cujo princípio se dá no Período Colonial, com a característica de introdução de saberes ou ideias psicológicas, como nos conta Massimi (1984, 1990), e uma história que principia com a regulamentação da profissão, a partir de 1962 (Lei N. 4119 de 27 de agosto de 1962). Em termos de Psicologia Educacional e Escolar propriamente, identificamos que se pode falar de uma relação entre Psicologia e Educação até meados dos anos 30 do século XX, e na constituição progressiva de um campo específico de estudos, pesquisas e atuação denominado “área” antes chamada de Psicologia Aplicada à Educação, passando principalmente pelas denominações Psicologia Educacional, Psicologia do Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia Escolar Tradicional e Psicologia Escolar Crítica. Este percurso foi descrito especialmente a partir dos depoimentos orais construídos por esta tese, bem como pelas fontes escritas, como se vê a seguir.

VII.2.1. Primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes (1500-1906)

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Oswald De Andrade (1925)

Antes da expedição marítima que trouxe as naus de Cabral para aportar nestas terras, em 21 de abril de 1500, havia uma grande quantidade de tribos indígenas no país, com uma organização social estabelecida, língua e costumes. Sabe-se, inclusive, que, antes disto, habitaram estas terras povos primitivos, sendo que arqueólogos encontraram na região de Lagoa Santa, em Minas Gerais, o fóssil do que foi considerado o ser humano mais velho do continente, datado de 11.500 anos de idade. Entretanto, a partir de 1500 é que temos os primeiros registros escritos sobre esta terra, tendo como marco historiográfico inicial a Carta de Pero Vaz de Caminha⁸⁵. Marina Massimi, historiadora da Psicologia no período Colonial, tem se dedicado a estudar como aparecem nesses primeiros escritos referências à Psicologia (Ver: MASSIMI, 1984, 1990 e 1997).

⁸⁵ É digno de nota que na obra de 1997 Massimi analisa a Carta de Pero Vaz de Caminha.

Massimi narra, por exemplo, as descrições que os estrangeiros fazem acerca de suas surpresas sobre esta terra, bem como analisa como é sentido o impacto cultural com os povos indígenas por parte dos portugueses, além de discorrer sobre a importância das primeiras ações colonizadoras, que buscaram contato com as tribos, no início com medo e apreensão, mas posteriormente de modo a tentar compreender sua língua, seus costumes e inclusive “aculturá-los”, ensinando sobre a cultura portuguesa. Assim nos contam Massimi, Mahfoud, Silva e Avanci (1997) sobre o cenário da época:

O Brasil, para o homem português do século XVI, era, de fato, um desafio gigantesco, campo de uma aventura árdua, às vezes com êxitos trágicos. A imensidão dos horizontes, e a extensão a perder de vista dos territórios; a importância, a beleza e a fecundidade da natureza; a estranheza dos seres humanos que a povoavam; e a impossibilidade de compreendê-los, fosse quanto à fala, fosse quanto aos costumes e comportamentos: tudo contrastava com o mundo costumeiro, com contornos bem conhecidos da terra natal, dos rostos amados e amigos, com o ritmo do tempo marcado por tradições seculares e por gestos e atividades habituais (p. 15 e 16)

Saviani (2008) nos fala também sobre os povos indígenas; diz-se que estes tinham uma organização social em pequenas comunidades, unidas por laços de sangue e cujos membros eram livres e com direitos iguais e viviam sobre a base da propriedade comum da terra. Eram muitas tribos, com diferentes línguas e costumes, e de um modo geral os índios tinham uma preocupação em educar os filhos para a vida comum na tribo e, no caso dos meninos, ensinar o envolvimento em atividades para se tornarem guerreiros.

Boris Fausto (2008) diz que hoje se discute se o tal “achamento” da nova terra pelos portugueses foi mesmo um acaso de um erro do caminho das embarcações marítimas. Historiadores têm discutido que Cabral provavelmente tinha o projeto de aportar em “novas terras”, e que esta “descoberta” na verdade talvez já estivesse nos planos da Coroa Portuguesa, para avanço dos seus domínios de exploração.

Com vistas na exploração da riqueza desta imensidão de território, começaram a chegar de Portugal, e posteriormente de outros países, interessados na exploração. A Colônia foi especialmente marcada pelas ações exploratórias. Também é importante dizer que no Período Colonial ocorreu grande parte do processo de matança dos povos indígenas considerados hostis e da catequização e educação jesuítica para os índios que se submeteram aos domínios portugueses. Massimi tem estudado correspondências epistolares, cartas e escritos diversos do período, e é uma importante fonte para quem deseja conhecer melhor essa fase da História.

Pode-se dizer que a Educação formal no Brasil começou com a chegada da missão jesuíta, em 1549. Os jesuítas eram seguidores de Inácio de Loyola, um teólogo

que fundou a Companhia de Jesus, que depois passou a ser responsável pela divulgação dos preceitos da Igreja Católica, via evangelização e consequente catequização. Os primeiros educadores no Brasil foram os jesuítas, que tinham como missão introduzir na “fé cristã” os povos que aqui viviam, assim como contribuir para com os ensinamentos da Bíblia. Assim sendo, havia um projeto educacional que incluía nas atividades jesuítas a criação de escolas na nova terra, bem como de classes para ensino das primeiras letras.

Nos conta Saviani (2008) que o padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) foi um dos primeiros a chegar no Brasil, junto com o primeiro governador, Tomé de Souza (1503-1579), e chefiou estes educadores pioneiros na Terra de Santa Cruz. Nóbrega elaborou um plano educacional a ser implementado pelos jesuítas que, segundo Saviani (2008), incluía o ensino de leitura, escrita, música (opcional) e, em algumas escolas, ensino agrícola. Iniciou-se, portanto, a construção destes primeiros colégios, que fundamentalmente atendiam aos filhos da elite do país. Os que terminassem os estudos de “primeiras letras” podiam posteriormente alcançar estudos superiores apenas na Universidade de Coimbra. Os colégios de ensino secundário só seriam criados no século XIX, e as universidades, no século XX.

Sabemos que houve no Brasil a influência de outras missões religiosas, que também fizeram o trabalho de catequização e ensino nestes primórdios, como os franciscanos e os beneditinos, mas nenhuma dessas com o destaque e a abrangência da missão jesuíta. Um dos principais expoentes, além do próprio Manuel da Nóbrega, foi José de Anchieta (1534-1597), padre jesuíta espanhol que chegou ao Brasil com 19 anos de idade e, junto com Nóbrega, iniciaram o processo de desbravamento das matas e de catequização dos povos indígenas. Anchieta foi o principal responsável pelo Colégio de São Paulo (fundado em São Paulo em 1554 – AMARAL NETTO, s.d.). Ele aprendeu a língua tupi e, além do processo de evangelização, contribuiu para alfabetização dos índios na língua portuguesa. Nos dizem Witter e Pfromm Netto, quanto à importância deste personagem:

Se você for pensar em termos de História, em relação a questões educacionais, você vai voltar lá para o ensino pelos jesuítas. Tem uns trabalhos de Anchieta muito bons sobre Educação, sobre como criar filhos, como os índios cuidavam dos filhos deles, e assim por diante. (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Eu falava da educação do Brasil nos velhos e bons tempos... talvez o grande drama nosso seja porque somos, ao mesmo tempo, filhos de Anchieta e de Macunaíma. Do Anchieta temos a vocação para ensinar, aprender, educar, compartilhar... o desejo dos jesuítas de educar os curumins, não é? O velho Anchieta fazia sandálias para pôr no pé da criançadinha, além de ensinar-lhes o ABC! Mas nós somos Macunaíma também, sem vergonha, ai que preguiça... criador de problema, não é? (PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

A Companhia de Jesus elaborou, por volta dos anos 1551, um plano geral de ensino denominado *Ratio Studiorum*, que seria implantado nos colégios da ordem e orientaria o modo de ensino nos mesmos. Segundo Patto (1981):

Na história da escola brasileira, identifica-se como pedra fundamental as escolas de “*ler e escrever*”, criadas a partir de 1549, pelos jesuítas que integravam a comitiva do primeiro governador geral, após a malograda tentativa de solução para o problema da exploração do povoamento e da valorização da nova terra através do sistema medieval de capitâneas hereditárias. Estes jesuítas, membros da Companhia de Jesus, tinham como objetivo claramente definido a expansão do catolicismo, o que seria mais efetivamente atingido através da catequese.

Se inicialmente os jesuítas não possuíam um plano definido de atuação na Colônia, em 1586 a Companhia de Jesus define seus objetivos educacionais, elegendo o ensino secundário e superior como metas prioritárias de política educacional, regulamentada no *Ratio Studiorum*, pronta e divulgada no último ano do século XVI (p. 100-101).

Saviani (2008) diz que, em termos gerais, o *Ratio* era um plano universalista e elitista. Universalista porque foi adotado em todos os colégios e elitista por ser voltado para os filhos dos colonos, excluindo os indígenas. O projeto incluía o ensino de retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e inferior. Os estudos superiores deveriam ser feitos nas universidades existentes – no caso, em Coimbra. O *Ratio* contribuiu para fundar o que denominamos de Pedagogia Tradicional. Um dos grandes incentivos era os estudos de memorização (ou decoração) de passagens e trechos, a partir de repetições, embora nos conte Hansen (2010) que não se tratava de memória passiva ou mecânica, mas reflexiva e erudita. Neste primeiro período, nota-se que se inicia também a Educação com caráter discriminatório, já que os indígenas, as mulheres e posteriormente os negros escravos estavam excluídos da possibilidade de aprender (ver: LOPES, FARIA FILHO e VEIGA, 2010).

De um modo resumido, no Período Colonial a característica principal era propiciar a educação dos indígenas e da população recém-chegada ao Brasil. Antunes (2003) diz que era dominante o propósito de educar as crianças da época de modo a “domá-las” ou “moldá-las” segundo os propósitos do adulto. Referia-se que se utilizava de castigos e prêmios como meio de controle do comportamento. É comum encontrar também referências do período que tratam do cuidado com a educação moral e física dos infantes. Antunes (2003) conta que o inaciano Manoel Andrade Figueiredo (1670-1735), que escreveu “A Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar” (de 1722), considerada a primeira cartilha escrita em Portugal, falava em “educação de meninos rudes”. Estes não deveriam ser tratados de forma punitiva, pois isso poderia afetar o desenvolvimento e a personalidade da criança. Antunes argumenta que as explicações para o comportamento infantil tinham feições ambientalistas e que se propunha formas

de prevenção de problemas de comportamento por meio de um sistema de monitoria e ensino. Em suas próprias palavras:

A aprendizagem era tratada principalmente sob influência do empirismo, concebendo o conhecimento como produto da experiência. Havia a preocupação com o ritmo de aprendizagem que, para Manoel Andrade de Figueiredo, deveria ser determinado pela própria capacidade da criança. Esse mesmo autor também se preocupa com a educação dos meninos rudes, isto é, aqueles que poderiam hoje ser considerados como tendo dificuldades escolares ou até mesmo os que são denominados pessoas com deficiências mental; defendia ele que essas crianças deveriam ser tratadas com prudência e de forma não punitiva, com a finalidade de apurar suas capacidades. Sobre esse assunto foram também abordadas questões sobre o estabelecimento de faixas etárias adequadas para aprendizagem e dimensões pedagógicas da educação da criança na família, tendo como foco a formação do caráter da criança e a necessidade de controle e coerção da vontade da criança pela educação (ANTUNES, 2003, p. 142).

O que se pode dizer da Psicologia nestes primórdios é que esta estava ainda no campo filosófico. Como sugerem os historiadores da Psicologia brasileira, pode-se dizer desta fase que o que havia eram ideias ou saberes psicológicos, pois só posteriormente, com o processo de autonomização antes descrito, é que tornou-se adequado falar de Psicologia como ciência e posteriormente ainda como profissão. Segundo Antunes (2008):

Massimi (1986; 1990), ao estudar obras produzidas no período colonial, no âmbito da filosofia, moral, educação e medicina, entre outras, identifica temas como: aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, papel dos jogos, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, educação dos indígenas e da mulher, entre outros temas que, mais tarde, tornaram-se objetos de estudo ou campos de ação da psicologia (p. 268).

Para Arantes (2008), o Período Colonial tinha também como característica o abandono de crianças nas chamadas “rodas dos enjeitados” nas Casas da Roda ou dos Expostos que existiam nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A pesquisadora relata que isto se modificaria posteriormente, por influência do pensamento médico-higienista. Por outro lado, nos revela Massimi (1990), destacava-se o amor dos índios pelas crianças e a participação destas na vida comunitária indígena. Esta autora conta detalhes do cuidado que eles tinham com os filhos, no que se refere à amamentação e aos primeiros cuidados com educação. Conforme atestado por Antunes (2003), há influência do pensamento empirista e também, como diz Massimi (1990), a crença na determinação ambiental da personalidade infantil. Assim, fazia todo o sentido um projeto de educação que buscasse educar a população infantil e inclusive a punição que estava ligada a essa função educativa.

De todo modo, a marca deste primeiro momento em termos de Educação era o ensino jesuíta, e no campo das ideias psicológicas encontram-se especialmente as influências normativas que visavam educar os infantes, de modo à efetivação do controle dos mesmos e da formação de sua personalidade e intelecto.

Em junho de 1759, o governo português expulsou os jesuítas do país, decretando o fechamento de todos os colégios comandados por estes em Portugal e em suas colônias. Estas medidas, tomadas pelo Marquês de Pombal (1699-1782), ficaram conhecidas como Reformas Pombalinas. Pombal, influenciado pelos ideais iluministas, julgava que não procedia que o ensino ficasse nas mãos dos clérigos. Para os historiadores que analisam o fato do ponto de vista econômico, o término do projeto educativo jesuíta e a expulsão dos mesmos das colônias tinha o objetivo de aumentar a arrecadação de impostos pela Coroa Portuguesa, pois os colégios contribuíam para a isenção de impostos e mesmo para o desvio de verbas para a Coroa.

As reformas de Pombal incluíram mudanças nos “estudos menores” (primeiras letras) e nos “estudos maiores (ligados à Universidade de Coimbra). Uma das principais modificações foi a contratação de professores régios, que deveriam receber provimentos da Coroa e, ao mesmo tempo, submeter-se a esta em termos de orientação pedagógica. O material a ser ensinado deveria incorporar os conhecimentos dos ideais iluministas, e o ensino passava a ter como característica a educação por meio de aulas régias (ou avulsas) (SAVIANI, 2008). Os professores régios eram escolhidos por um Diretor-Geral de Estudos, ligado ao governo monárquico, e os conteúdos a serem ensinados passavam pela Real Mesa Censória, órgão criado pela Corte para controlar a educação a ser ministrada.

Sob a égide do iluminismo europeu (movimento filosófico que encontrou expressão no século XVIII, politicamente acompanhado pelo regime dos “déspotas esclarecidos”) a realza e os ministros acreditam poder resolver todos os problemas de sua época através da utilização dos recursos oferecidos pelos conhecimentos disponíveis: por isso, cercam-se de artistas, filósofos e cientistas e tratam de reorganizar os sistema de educação, colocando-os sob o domínio do Estado...

Posto fim ao monopólio da Igreja Católica sobre a educação, Pombal tenta, pela primeira vez na historia da educação brasileira, organizar um sistema educacional que atinja uma maior parcela da população, principalmente através do ensino primário ou das escolas de ler e escrever, instituindo para isso, uma espécie de imposto que financiaria a educação – o “subsídio literário” – a partir de 1772 (PATTO, 1981, p. 103-104)

Segundo Patto (1981) o fracasso do projeto pombalino foi um fato e ela diz que, com o tempo, o ensino retornou aos domínios da Igreja, que retomou sua “*força na sociedade civil, continua a controlar as instituições de ensino, desempenhando por muito tempo a função de reprodução ideológica*” (p. 104).

A vinda da família real para o Brasil mudou muito o panorama da nação. Em 1808, fugida da invasão das tropas francesas de Napoleão Bonaparte, a Corte Portuguesa chegava ao Brasil. Dom João resolveu se instalar em sua Colônia mais importante, no Rio de Janeiro, então capital do país. Segundo Mendonça (2005), foi a partir de então que se inaugurou um novo tempo em termos de educação e cultura no Brasil. Dom João abriu o comércio brasileiro para os países amigos de Portugal, e data deste período muitas fundações, como do Museu Nacional, da Biblioteca Real, da Escola Real de Artes e do Observatório Astronômico.

No campo educacional, Haidar (1971) relata que o Colégio secundário Pedro II foi criado em 1837, e aos poucos foram surgindo também as primeiras instituições de ensino “pós-primeiras letras”. Motoyama (2004) diz que, em termos de ensino superior, neste período foram criadas a Academia de Guardas da Marinha e a Academia Real Militar (1808) e os cursos Médico-Cirúrgicos (futuros cursos de Medicina), em Estados como Bahia e Rio de Janeiro. Também foram fundadas escolas de Agricultura, Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Nos relata Saviani (2008):

[...] a necessidade de formação de quadros para a administração e para defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro, conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias. Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real da Marinha, em 1810, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instituídas a aula de Cirurgia na Bahia e de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de Medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e a Marinha. Ainda em 1808 surgem, na Bahia, as aulas de Economia. Em 1812 temos a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros em Minas Gerais, de Agricultura e Estudos Botânicos na Bahia e o Laboratório de Química no Rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de Agricultura. Em 1817 surge o curso de Química que englobava as aulas de Química Industrial, Geologia e Mineralogia e em 1818 o de Desenho Técnico, ambos na Bahia. (p. 113).

É digno de nota que neste período também cresceram os movimentos que levaram à Independência do país de Portugal, em 1822. Sabe-se que vários foram os precipitantes que antecederam o famoso “grito de independência”, entre os quais a reivindicação das comunidades por direitos civis, que seriam expressos por meio de direitos constitucionais e de um governo brasileiro. Várias revoltas populares levaram o retorno da família real para Portugal, deixando o primogênito D. Pedro de Alcântara (Dom Pedro I, 1798-1834) no governo da Colônia. Em meio a muitos acontecimentos e revoltas que reivindicavam o fim do poder de Portugal no Brasil, proclama-se a Independência em 7 de setembro de 1822.

Os ideais de um governo brasileiro são frustrados, pois permanecem no poder os descendentes da família real num estado monárquico. Sabe-se que a partir da

Independência sucedem-se os períodos: Primeiro Reinado (1822-1831), com o governo de Dom Pedro I; o Período Regencial (1831-1840), no qual o poder ficou a cargo de três representantes do herdeiro menor Dom Pedro II (1825-1891), que tinha cinco anos na época; e Segundo Reinado (1840-1889), com a instalação de Dom Pedro II no poder – esta fase também é conhecida por Período Imperial.

E foi diante destas transformações todas que principiou, em meados do século XIX, a construção institucional de uma “Psychologia” no Brasil. Estas instituições educativas foram, digamos assim, o principal berço da ciência nascente, abrigando os saberes psicológicos, que agora passam a figurar especialmente nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos em seu interior. É a partir das teses produzidas, especialmente nos cursos das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, que se encontrarão os primeiros estudos deste campo de conhecimento. Ainda com temas como as paixões, os afetos da alma, as funções do cérebro e das emoções, inauguram-se as primeiras produções nacionais no campo da ciência psicológica (ver Anexo 1 nesta tese, que traz um quadro com os títulos das primeiras teses defendidas no Brasil cujo tema estava relacionado à Psicologia).

Nesse contexto, o pensamento psicológico produzido nesse período diferenciou-se do precedente, particularmente pela vinculação às instituições então criadas. A produção do saber psicológico ainda foi gerada, no entanto, no interior de outras áreas de conhecimento, fundamentalmente na Medicina e na Educação (ANTUNES, 2001, p. 23).

Encontram-se nesta fase teóricos preocupados com, por exemplo, a “Psicofisiologia acerca do homem” (CUNHA, 1851 *apud* PFROMM NETTO, 1979), o “Estudo psicoclínico da afasia” (GOULART, 1891 *apud* PFROMM NETTO, 1979), as “Relações da Medicina com as ciências fisiológicas: legitimidade da Psicologia” (RIBEIRO, 1864 *apud* PFROMM NETTO, 1979), só para exemplificar alguns temas e títulos.

Segundo Saviani (2008), desde 1826 buscava-se realizar um projeto nacional de educação pública. No Parlamento, um projeto de Januário Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França discorria sobre um modo de organização da instrução pública em: 1º. Grau, abrangendo o ensino das pedagogias; 2º. Grau, os Liceus; 3º grau, denominado Ginásio; e 4º grau, a Academia. Mas essa proposta malogrou, e continuava o ensino por meio das aulas régias (avulsas) e o espírito das Reformas Pombalinas. O projeto que foi aprovado em 1827 era menos abrangente, mas estabeleceu a criação das “Escolas de Primeiras Letras”. Designava-se, assim, a criação de estabelecimentos educacionais nas províncias, vilas e lugares populosos para ensino

da leitura, escrita, as quatro operações matemáticas e noções de geometria, gramática, moral cristã e religião católica (SAVIANI, 2008).

É importante relatar também que a Lei Geral do Ensino de 1827 estabeleceu a criação dos cursos de formação de professores a partir do estudo nas Escolas Normais (VILLELA, 2000). Esta autora diz que a mudança marcou a fase da transformação do velho “mestre escola”, que trabalhava especialmente por meio de aulas régias, para o “novo professor”. Villela conta ainda que o Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias a responsabilidade pela organização dos ensinos primário e secundário, como uma primeira forma de descentralização do sistema educacional. Também estruturaram-se as escolas para formação docente, e o principal objetivo do período, segundo a autora, era proliferar a criação de escolas pelo interior, para instruir os “bárbaros do sertão”, considerados “incultos” e apresentando características hostis e violentas. Ela diz que havia um *slogan* oitocentista, advindo de uma frase do escritor Vitor Hugo: “abrir escolas para fechar prisões” (VILLELA, 2000, p. 104).

Em 1854 é aprovado o Regulamento para reforma dos ensinos primário e secundário do município da Corte elaborado por Couto Ferraz (1818-1886). Esta legislação estabeleceu critérios semelhantes para o ensino primário (primeiras letras) e o secundário (pós-primeiras letras) para os estabelecimentos públicos e privados. Apesar de se circunscrever ao município da Corte, trazia normas alusivas às províncias. Pela primeira vez se fala em obrigatoriedade do ensino e se estabelece multa aos pais que não matriculassem seus filhos. Segundo Saviani (2008), a proposta toda tem ideais iluministas e base numa instrução moral e religiosa, além de ensino de leitura, escrita, noções de gramática, aritmética, história natural e sagrada. Couto Ferraz por outro lado, indicava a substituição das Escolas Normais pelo ensino por meio de professores adjuntos, contratados para o ensino pela prática, pois achava que as Escolas Normais eram onerosas. Como diz Saviani (2008), esta parte da legislação resultou em letra morta, pois as províncias continuaram a criar Escolas Normais por todo o país.

Como havia a necessidade da formação de professores para atuação nas Escolas primárias, a criação de Escolas Normais nas cidades passou a ser uma das principais ações. A primeira Escola Normal foi criada em 1835, em Niterói (RJ). Posteriormente viriam as Escolas Normais de Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), Espírito Santo (1873), Rio Grande do Norte (1874) e Amazonas (1882) (TOBIAS, 1972; VILLELA, 2000; PENIN, 2001).

No fim do século XIX, movimentos reivindicaram a Proclamação da República, o que veio a ocorrer em 15 de novembro de 1889. Esta mudança constituiu-se no fim do governo monárquico e do Império e no estabelecimento de novas mudanças na

organização social do país. O Estado Republicano instituiu-se a partir de um governo presidencial. Também são desse período as reivindicações pela abolição da escravatura, que veio a ocorrer em 1888 com a Lei Áurea.

Então, principia-se a denominada Primeira República (ou República Velha), que se circunscreveu-se no período de 1889 até 1930, quando começa a denominada Era Vargas, ou Estado Getulista. A Primeira República é marcada inicialmente por um governo provisório, comandado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que em suas primeiras ações instaurou a diferenciação entre Estado e Igreja, concedeu nacionalidade brasileira a todos os imigrantes residentes no Brasil e expulsou a família real das terras brasileiras – e estes só puderam retornar nos anos vinte (1920). A primeira Constituição Brasileira foi aprovada em 1891, e os Marechais Deodoro da Fonseca (1827-1892) e Floriano Peixoto (1839-1895), tendo sido apoiados pelos militares, derrotaram o candidato civil Prudente de Moraes (1894-1898) e se mantiveram no poder por meio do voto indireto do Congresso Nacional. Um dos principais autores da Constituição foi Rui Barbosa (1849-1923), e esta foi inspirada na Constituição dos Estados Unidos, com influência do positivismo de Augusto Comte.

O Marechal Deodoro da Fonseca, juntamente com seu vice, Floriano Peixoto, governaram no período de 1889 a 1891, quando Peixoto assumiu a presidência, ficando até 1894. Após sua saída, iniciou-se a chamada República Oligárquica, que significou a ascensão ao poder das oligarquias. Prudente de Moraes, representante da oligarquia cafeeicultora, foi o primeiro presidente civil a assumir por meio de eleição direta. A República Oligárquica teve ainda como presidentes: Campos Sales (1841-1913), Afonso Pena (1847-1909), Artur Bernardes (1875-1955), Washington Luís (1869-1957) e outros. Muitos destes presidentes do período eram bacharéis em Direito, quase todos formados pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco (posteriormente incorporada à USP). Entretanto, neste período também era característica a organização política dos estados e municípios estar a cargo dos “coronéis”, geralmente proprietários de grandes extensões de terra e que ocupavam os cargos de prefeitos, delegados de polícia e vereadores. Foi também a época do desenvolvimento agrícola e a constituição do país como agroexportador.

Em meio a todas estas mudanças iniciou-se a criação de instituições educacionais em várias cidades e estados brasileiros, especialmente de estabelecimentos escolares de nível superior, como as Escolas Normais, e as instalações para atendimento de crianças, instituições asilares e também psiquiabras.

Oliveira (2008), tratando da história da infância pobre no Brasil, diz que data de 1899 a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (IPAI)

pelo Dr. Moncorvo Filho (1871-1944), efetivamente inaugurado em 1901 e que tinha como objetivo o acolhimento dos abandonados, cuja marca eram os valores positivistas e as ideias médico-higienistas e eugenistas em ascensão no país. As altas taxas de mortalidade infantil teriam instigado medidas profiláticas e proliferaram instituições como esta a partir de então. Ela diz que é um segundo momento de assistência à infância pobre no País, que assume características não apenas de caridade mas essencialmente com foco médico. “*É a passagem da caridade para uma filantropia esclarecida*” (p. 117).

E essa passagem também teve relação com a tônica do período, que se inicia no fim do século XIX e início do século XX, a ideia de que era preciso “cientificizar”, ou buscar meios “científicos” e “tecnológicos” para incrementar as escolas, de modo a efetivar uma Educação de fato renovadora, algo que, como veremos, levaria à criação de sofisticadas Escolas Normais para formação de professores, com estrangeiros ensinando nas referidas escolas, bem como a montagem de laboratórios como os de Psychologia, com vistas à testagem de novos métodos de ensino e aprendizagem.

Cunha (2000) demonstra como aos poucos a função educativa, antes encarada como uma das funções primordiais também no campo informal por meio das famílias, a partir do século XIX e especialmente no século XX, foi se transformando em educação “cientificizada” sob um olhar higienista. Esse autor reflete que no início as instituições educacionais tinham como caráter ser uma “agência de apoio à família” (p. 447) e que, posteriormente, por meio da introdução dos saberes médicos neste campo, passam a desqualificar o papel da família no que se refere à educação dos filhos.

A história da educação moderna oferece vários indicadores de que os procedimentos escolares sempre tiveram os conhecimentos científicos como principal referência. O discurso da ciência, por sua vez, caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito.

Psicólogos, pediatras, assistentes sociais e professores sabem mais do que os pais, avós, tias... isso é o que vem sendo sustentado em toda história da escola, e é a mentalidade que vigora nos dias de hoje (CUNHA, 2000, p. 450).

Como veremos em seguida, na verdade, o projeto de uma Pedagogia Científica, que tem na Psicologia sua principal ferramenta, tem feições, nos dizeres de Patto, ideológicas, com vistas à Educação, à normalização, ao controle, à disciplinarização, como uma “*sutil violência repressiva*” (PATTO, 2008, p. 187). Em meio a esse anseio de criação de novos espaços científicos da Educação é que foi fundado, em 1906, o *Pedagogium*.

VII.2.2. Segundo período – Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930)

A Ciência

A ciência, a ciência, a ciência...
Ah, como tudo é nulo e vão!
A pobreza da inteligência
Ante a riqueza da emoção!
Aquele mulher que trabalha
Como uma santa em sacrifício,
Com tanto esforço dado a ralha!
Contra o pensar, que é o meu vício!
A ciência! Como é pobre e nada!
Rico é o que alma dá e tem.

Fernando Pessoa (1981)

Como é sabido, as Escolas Normais, em conjunto com as Faculdades de Direito e Medicina, formavam o cenário do ensino superior no país, antes da criação das universidades. Como diz Penin (2001), especialmente as Escolas Normais eram espaços de formação de conteúdos precursores ao ensino universitário. Posteriormente, essas instituições foram substituídas pelas faculdades de Educação ou Pedagogia, que emergiram nas universidades na década de 1930. Em 1937, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL-USP), em São Paulo, é que foi criada uma Seção de Pedagogia; no Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, ocorre o mesmo em 1939 (BARROS, 1995; GATTI, 1997; SCHMIDT et. al. 2010).

Como antes referido, foi através das primeiras teses de doutorado nos cursos superiores das Faculdades de Medicina e Direito da Bahia e do Rio de Janeiro que apareceram as primeiras referências à ciência psicológica, porém foi nas Escolas Normais que de fato se instituiu o ensino de Psicologia nesses primórdios. Segundo Pessotti (1975), Mello (1975), Soares (1979), Antunes (2001) e Waeny e Azevedo (2009), a Reforma Benjamim Constant substituiu a disciplina de Filosofia existente nas Escolas Normais por “Psicologia e Lógica” e, posteriormente, veio o desdobramento da “Pedagogia” em “Pedagogia e Lógica”. Essa medida é considerada um dos marcos do nascedouro da ciência psicológica em termos institucionais no País, assim como a criação do primeiro Laboratório de Psicologia, instalado no *Pedagogium*.

Conforme Waeny e Azevedo (2009) e Antunes (2001), o *Pedagogium* foi criado sob inspiração das ideias de Rui Barbosa, pelo Decreto N. 980 de 1890. A instituição tinha como principal objetivo ser um centro de produção de conhecimento visando reformas educativas. Sua organização inicial era a de um Museu Pedagógico, sendo que depois, por meio de uma reorganização feita pelo seu diretor José Joaquim Medeiros de Albuquerque (12867-1933), assumiu feições de centro de formação e pesquisa. Foi

nesse período que se criou o Laboratório de Psicologia Experimental neste estabelecimento. No Decreto N. 981 de 8 de novembro de 1890, que dispõe sobre o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal”, assinado por Manoel Deodoro da Fonseca, no seu Título IV lê-se sobre o *Pedagogium*:

Art. 24. O governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de *Pedagogium*, destinado a oferecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

§ 1º O *Pedagogium* conseguirá seus fins mediante:

A boa organização e exposição permanente de um museo ráticos i;
Conferencias e cursos scientificos adequados ao fim da instituição;
Gabinetes e ráticos ios de ciencias phisicas e historia natural;
Exposições escolares annuaes;
Direcção de uma escola primaria modelo;
Instituição de uma classe – typo de desenho e de uma officina de trabalhos manuaes;
Organização de collecções – modelos para o ensino concreto nas escolas publicas;
Publicação de uma Revista ráticos i.

§ 2º O *Pedagogium* estabelecerá relações estreitas com as autoridades e instituições ráticos i dos mais Estados da Republica e dos paizes estrangeiros, afim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de especimens de todas as invenções e melhoramentos dignos de atenção.

Tratará outrosim de obter por compra quanto for ráticos ios para estar em dia com os progressos do ensino e ter a sua bibliotheca provida das obras mais importantes e mais modernas desta especialidade.

§ 3º Este estabelecimento será franqueado aos membros do professorado publico e particular, e mediante autorização do seu director os gabinetes e ráticos ios poderão ser utilizados pelos professores e normalistas que ahi desejem entregar-se a trabalhos ráticos em horas differentes das que são consagradas às conferências e aos cursos scientificos.

§ 4º Em regulamento especial serão determinados:

O pessoal do *Pedagogium*, seus deveres e direitos, e bem assim todos os pormenores de sua organização (BRASIL, 1890, s.p.)

Como é possível observar, havia desde a sua instituição o espaço para a criação de laboratórios, e sabe-se que em 1906 foi criado um Laboratório de Psicologia Experimental (PENNA, 1985; ANTUNES, 2001; CENTOFANTI, 2006), que ficou a cargo de Manoel Bomfim (1868-1932) e colaboradores, conforme dito anteriormente. Rogério Centofanti (2006) afirma que Bomfim disse em declaração própria não ter vocação experimental, mas que a Pedagogia Científica era a epidemia do momento. Penna (1985) conta que o Laboratório era frequentado por normalistas, estudantes diversos e interessados nos cursos oferecidos, como o curso promovido por Antonio Austregésilo sobre Fisiologia do Sistema Nervoso. Foi no âmbito do Laboratório que também surgiram as produções de Bomfim (anteriormente abordadas) e de seus colaboradores. Antunes diz:

O laboratório do “*Pedagogium*”, embora não tenha registros sistemáticos de sua produção, pode ser considerado um celeiro riquíssimo de reflexões sobre a Psicologia, por meio das obras publicadas por seu genial diretor. O “*Pedagogium*” funcionou até 1919, quando foi extinto por decreto municipal. Segundo Penna, essa instituição perpetuou-se com a criação em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP” (2001, p. 70).

Na sequência, em 1909, Clemente Quaglio (1872-1948) criou um Gabinete de Psicologia Experimental no Grupo Escolar de Amparo em São Paulo, e posteriormente contribuiu com Ugo Pizzoli (1863-1934) para a instalação do Laboratório de Psicologia na Escola Normal da Praça da República em São Paulo. Conforme Antunes (2001) e Waeny e Azevedo (2009), na gestão de Oscar Thompson, então diretor da Escola Normal de São Paulo, foi contratado o italiano Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena, responsável por organizar o Laboratório.

O gabinete era constituído por duas salas, uma para os exames “somato-anthropologicos e esthesometrica e esthesioscopica” e outra para o “exame psicológico das funções mentais elevadas”. Também foi denominado por Gabinete de Psychologia e Anthropologia Pedagógica.

Neste mesmo ano, 1914, apareceu o livro *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, editado por este órgão. Esse laboratório mais tarde foi transferido para a cátedra de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo.

Em 1925 Lourenço Filho reativou o laboratório, desta vez contando com a colaboração de Noemy da Silveira Rudolfer, João Batista Damasco Pena, Branca Caldeira, Irene Muniz e Odalívia Toledo.

O laboratório resultou na criação do Serviço de Psicologia Aplicada (à educação), sob a direção de Noemy Rudolfer. Este serviço originou o Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação (ex-escola normal) da Praça da República. Após a criação da Universidade de São Paulo, este laboratório foi transferido para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL-USP) da rua Maria Antônia. Depois, ampliado e modernizado, converteu-se no laboratório da cadeira de Psicologia Educacional e originou diversas pesquisas, entre 1940 e 1970 (WAENY; AZEVEDO, 2009, s.p.).

Antunes (2001) diz que, nos anos 20 (século XX), ocorreram as Reformas Estaduais de Ensino e Laboratórios como esse foram criados em outros Estados. Em 1925, Ulisses Pernambucano (1892-1943) instalou o Instituto de Psicologia na Escola Normal Oficial de Pernambuco, tendo criado uma escola anexa para atendimento de crianças “anormaes” em 1925; o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais é criado em 1929, tendo posteriormente o comando de Helena Antipoff (1892-1974); na Escola Normal de Fortaleza, em 1923, Lourenço Filho instalou o Laboratório de Psicologia; entre as principais. É desse período também a criação de laboratórios de Psicologia em instituições para atendimento médico e psiquiátrico, como na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (RJ), em 1923. Também é importante situar a fundação da Liga de Higiene Mental, em 1922, da

Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e da Sociedade Psicanalítica de São Paulo, em 1927.

Como bem analisa Patto (2008), é importante entender as raízes históricas explicativas da emergência de uma ciência como a Psicologia neste contexto inicial no século XX no Brasil. Por que este vertiginoso crescimento pelo interesse em Psicologia fez emergir tantas instituições relacionadas aos saberes psicológicos em diferentes setores da sociedade, especialmente nos campos tradicionais: educacional, do trabalho e clínico? A autora assegura que esta emergência pode ser explicada por questões políticas ideológicas e ainda ressalta que a proclamação da República não trouxe grandes transformações econômicas, sociais ou políticas radicais.

Entretanto, pode-se afirmar que foi a partir deste momento que ocorreram cisões mais significativas entre as classes economicamente dominantes e as classes pobres. O poder econômico e o poder político, concentrados na elite cafeeira e depois nos industriais e grande comerciantes, aumentou a distância social entre as classes. Patto (2008) considera que a ordem político-social que se estabelece no período tem como prerrogativa principal a organização social por meio da contenção, da repressão, e de meios disciplinadores “sutis” para manutenção da ordem pública. Em sua análise, os conflitos sociais eram tratados como questão de polícia, e uma das principais marcas da Primeira República é a emergência de um movimento higienista. Para a autora, este movimento que existiu entre 1889 e 1930 teve origem e motivação neste contexto. Em suas palavras:

Análise relatada em outro lugar (PATTO, 1996) permitiu-nos dizer que as medidas sanitárias, médicas, jurídico-policiais e educacionais tiveram aqui motivações que não o ajustamento da força de trabalho às exigências da produção industrial. Elas foram principalmente resposta de uma burguesia secularmente autoritária e patrimonialista a alguns sentimentos e interesses de classe: a humilhação frente ao atraso do país quando comparado aos países civilizados; o desejo antigo e persistente de ser europeu; o medo ancestral e crescente que os ricos tinham do povo, desde os tempos coloniais, quando a população negra muitas vezes excedia o número de brancos nas fazendas; os interesses do capital comercial e financeiro nacional e internacional, que realizou grandes lucros com as obras públicas; o desejo sincero de alguns de enfrentar as más condições sanitárias que facilitavam a ocorrência de doenças endêmicas e epidêmicas. Mas em se tratando do Brasil, tudo indica que a campanha higienista foi, em grande medida, parte de um projeto político de “salvação da nacionalidade” e de “regeneração da raça”, verdadeira obsessão que tomou conta de nossos intelectuais e especialistas em decorrência das perspectivas sombrias trazidas a um país mestiço pelas teorias raciais geradas na Europa e assimiladas a partir do Segundo Império. Segundo essas teorias, os negros e os índios eram raças inferiores e os mestiços, produtos degenerados que herdavam o que havia de pior nas raças matrizes. Desde o começo do período republicano, nossos “homens de ciência”, instalados nos museus etnográficos, nos institutos históricos e geográficos, nas faculdades de direito e nas faculdades de medicina, portavam um

racismo “científico” que fazia prever um futuro melancólico para o país, até a elaboração de uma saída teórica e a produção, já nos anos 20, de uma acomodação bem brasileira de evolucionismo e darwinismo social, compatível com a esperança de progresso da Nação. Sob a égide dessas idéias, a República começa mergulhada em xenofobia, anti-liberalismo, racismo e moralismo (PATTO, 2008, p. 188).

Observa ainda que os currículos escolares tinham um padrão baseado nos países “mais cultos”, que crescem as teorias “importadas” e que a proliferação dos conhecimentos de avaliação psicométrica, através da introdução dos mesmos em Escolas Normais constituiu uma prática de avaliação de “anormalidades” infantis e juvenis que foi incrementada a partir do movimento da Escola Nova na década de 30 (século XX). Ela menciona que, no fim dos anos 1920, o modelo “normatizador” passou a se consolidar e cresceram instituições com fins de atendimento e educação para os “abandonados”, “anormais” e “delinquentes”. Desenvolvem-se também as teorias da Puericultura com esses propósitos, e tais transformações tinham objetivo de produzir um *“homem novo exigido pela ordem urbano-industrial nascente: ativo, disciplinado, amante da Pátria, cooperador, hígido”* (p. 193).

De um modo resumido, Patto discute que as raízes da nascente Psicologia estavam ligadas a este projeto sócio-político-econômico em ascensão e que essa ciência cumpriu um papel de se aliar à Psiquiatria e à Educação com finalidade de contribuir para o processo de higiene mental, cujas bases estavam relacionadas à visão eugenista e preconceituosa contra as classes desprivilegiadas. Relata também que o pensamento inicial, no campo dos processos educacionais, dava ênfase às questões hereditárias, e que com estas mudanças passou-se a transferir para as famílias e o meio social a explicação para as diferenças individuais, linha de pensamento alicerçada também ao ideário liberal.

É fato que neste período em questão a Psicologia se erigiu sob a sombra de instituições médicas e educacionais, como apontam Antunes (2001) e outros historiadores da Psicologia. É também evidente que na época emerge o pensamento higienista e, em alguns casos, conforme dito anteriormente, este assumiu contornos eugenistas de cunho racista.

Procurei entender melhor o tema e encontrei uma pesquisa realizada por Nancy Leys Stepan (2005) sobre eugenia. A autora é professora de História da Ciência e da Medicina na Universidade de Colúmbia (Nova York) e tem realizado pesquisas sobre a ciência médica e seu desenvolvimento, inclusive no Brasil. Ela adverte, logo no início da obra, que tem uma base de orientação “construtivista” e que escolheu falar da eugenia a partir de publicações, instituições e análise de indivíduos (o que chamou de movimento

da eugenia), tendo investigado esse movimento em três países latino-americanos: o Brasil, a Argentina e o México. Stepan afirma que neles, o movimento eugenista assumiu características diferenciadas do preconizado por Galton, inventor do termo eugenia. Atesta que aqui se pode dizer de uma ciência eugenista e de um movimento social eugenista e que, inclusive, enquanto ciência, produziu percepções e técnicas que contribuíram para o desenvolvimento de ações sociais.

Antunes (2001) diz que no Brasil a influência eugênica depois tomou contornos higienistas, e Sircilli (2005) fala que, no caso da eugenia, esta teve duas facetas: a que defendia a “purificação da raça”, com teses de branqueamento da população e aquela ligada aos ideias higienistas, com preocupação com a saúde da população. O interesse de Stepan (2005) foi justamente descortinar essa dicotomização, pois ela conta que, logo que iniciou suas pesquisas nos países referidos, encontrou no estudo da eugenia termos associados como “puericultura”, “maternologia”, “eufrenia”, “mamilologia”, entre outros.

Em sua interpretação, no Brasil especificamente, o movimento eugênico se diferenciou sobremaneira dos outros países. Stepan diz que uma das coisas que mais a intrigou a entender essa diferença foi o fato de eminentes figuras consideradas de “esquerda” e de pensamento progressista e democrático terem endossado a teoria eugênica.

Para Stepan (2005), diferentemente de outros países, no Brasil se pode dizer que havia defensores das duas vertentes da eugenia: uma preconceituosa e racista e outra progressista e preocupada com a saúde da população. Revela que encontravam-se, entre os discursos eugenistas, tanto proposições de cunho preconceituoso contra negros, pobres e incapazes, aproximação com teorias racistas, xenofóbicas, que beiravam o fascismo, quanto um pensamento radicalmente contrário. Para ela, alguns teóricos higienistas, muitos até identificados como eugenistas, tinham uma preocupação com saneamento básico das cidades, introdução de hábitos de higiene e sobretudo orientações médico-profiláticas, com vistas à busca por melhoria da qualidade de vida da população, que crescia vertiginosamente, especialmente nos meios urbanos, sem planejamentos adequados para atendimento a tal crescimento. Ela cita como exemplo alguns membros da Sociedade Eugênica de São Paulo (criada em 1918) que, segundo sua visão, tinham preocupações higienistas para diminuição da mortalidade infantil, saúde da mulher, e também profilaxia mental para indivíduos considerados mentalmente doentes. Dito de outro modo, a autora acredita que alguns personagens que divulgavam teorias eugenistas e higienistas tinham um outro caráter, que hoje encontramos como símile nos defensores da área de saúde e do sanitário, por exemplo.

Para ficar em uma informação trazida por Stepan (2005), ela conta que entre 1890 e 1920 a cidade de São Paulo cresceu vertiginosamente. Pulou de uma população de 129.409 habitantes para 240 mil habitantes. Grande parte era de imigrantes, como os italianos, que em 1907 superavam os brasileiros na proporção de dois para um. Não havia planejamento urbano e poucas políticas públicas voltadas para a saúde.

Segundo sua pesquisa, nas primeiras décadas do século XX, a proporção de natimortos era 70% em São Paulo, por falta de condições mínimas para atendimento à grávidas, ao parto e na tenra infância. Ela diz que nesse período muitos médicos passaram a se envolver no projeto eugenista, que inclusive tinha como sinônimo o higienismo, com vistas a pensar em soluções para mudança dessas condições. Obviamente, segundo aponta, tinham alguns que defendiam a esterilização em massa de pobres, negros e “degenerados”, porém também havia um grupo expressivo preocupado com a criação de políticas sociais com pensamento oposto a este. Em sua pesquisa, ela atesta que o segundo grupo ganhou várias batalhas, como a recusa de um projeto de lei, em 1929, que propunha (por um membro do primeiro grupo) a expulsão de imigrantes. Diz que foi muito importante para o enfraquecimento do pensamento eugênico discriminatório e racista a posição de personagens como o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), que trouxe para o campo científico e da elite intelectual teorias sobre a riqueza da miscigenação e a exaltação da raça brasileira.

Ressalta também que a eugenia, aliada ao higienismo (cuja marca é a ciência médica), contribuíram para a introdução de conceitos racistas, preconceituosos e excludentes, ao mesmo tempo em que introduziu a noção de inclusão. Ela reflete, ao final da obra, que no pós-guerra sofisticaram-se as proposições higienistas, e a genética e a biopolítica entraram em cena.

Para o que nos interessa, é importante a reflexão da autora, pois a tônica dos primeiros anos do século XX, como visto anteriormente nas obras de Psicologia Educacional e Escolar, passou a ser a higiene mental e a higiene mental escolar, quando no âmbito educativo. E penso que, mesmo a partir dessa explicação exposta por Stepan (2005) sobre os dois lados da questão higienista e de sua constituição de modo singular no Brasil (tendo um grupo de defensores não xenófobos ou eugenistas), é preciso não esquecer que o movimento higienista, assim como o eugenista, traziam a marca da “normalização”. Esta marca, do “ajustamento/normalização”, tinha como prerrogativa a justificação das desigualdades sociais por meio das diferenças individuais. No campo educacional, o “não aprender na escola” era tratado como problema individual e sabemos hoje que este fenômeno tem uma origem muito mais ampla e envolve questões para além das explicações individualistas.

Procurei em autores da Psicologia uma descrição sobre higiene mental e encontrei na obra “Roteiro de Saúde Mental: normas práticas de higiene psíquica”, de Emilio Mira y Lopez (1896-1964), a seguinte definição:

[...] como definição provisória, podemos aceitar a Higiene Mental seja: o conjunto de normas de atuação que melhor servem para conservar e aumentar a saúde mental, individual e coletiva. Com isto afirmamos a absoluta dependência existente entre indivíduo e coletividade assim como a impossibilidade de separar a Higiene Mental nas duas partes em que geralmente é dividida: a higiene mental individual e a higiene mental pública ou coletiva. (MIRA Y LOPEZ, 1956, p. 22).

Na contracapa do livro há a informação de que Mira y Lopez era “antigo presidente da Liga Espanhola de Higiene Mental e Vice-Presidente da International League of Mental Hygiene”. Para o autor, a Psico-higiene, também chamada de Higiene Mental, ou Higiene psíquica, é tão antiga quanto a própria Psicologia. A Higiene Mental científica surgiu em 1908, com a publicação do livro “A Mind that Found itself” (“Uma mente que se encontrou a si mesma”), de autoria de Clifford W. Beers (*apud* MIRA Y LOPES, 1956, p. 18), e, depois dessa primeira obra, muitas características desse conceito se modificaram. Para Mira y Lopes, a Higiene Mental é um campo de conhecimento que mantém relações com a Educação e com a Psicologia. Ao investigar a publicação, verifiquei que o conceito se assemelha ao que atualmente designamos de *saúde mental ou saúde psicológica*.

Segundo Wu (2009), no caso da higiene mental, no pensamento higienista:

[...] a preocupação transferiu-se do indivíduo “doente” para o “normal”, da cura para prevenção, ampliando seu raio de ação para a sociedade como um todo, definindo a ação psiquiátrica como prática higiênica, apoiada na ação de eugenia (p. 50).

E observa-se que, neste contexto, a Educação tem um papel importantíssimo, pois pôde contribuir para a proliferação dessas ideais higienistas, inclusive por meio de seus Laboratórios científicos, alguns dos quais de Psicologia. Como afirmado por Cunha (2000), a epidemia de Pedagogia Científica e, podemos dizer, também de Psicologia Experimental e Educacional ou Psicologia Aplicada a Educação, que começa a se fortalecer nessa época, tem sem dúvida seu nascedouro nestes pressupostos.

Em resumo, foi o momento histórico em que principiou-se no país o “triunfo” da ciência. O pensamento científico passou a substituir gradativamente os conhecimentos considerados leigos, e àquela época, entendidos como inferiores e despossuídos de sabedoria. No caso da Psicologia, esta se encontrava ainda dispersa em outros campos de saber, e se pode dizer também que se estabeleceram no período as influências do pensamento médico, que teria grande impacto em anos vindouros, por meio do

movimento higienista. Por outro lado, também é preciso reiterar que nessa fase a Psicologia principia, nos dizeres de Antunes (2001) seu processo de autonomização, sobretudo tendo adentrado de forma mais explícita em conteúdos de disciplinas e instituições cujo objetivo era a produção e a aplicabilidade de conhecimento psicológico, processo que se consolidaria nos anos seguintes.

VII.2.3. Terceiro período – Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962)

Os assentos do trem do progresso são todos voltados para trás: embora seja possível ver o passado, só podemos adivinhar o futuro. No entanto, o conhecimento da história – apesar de jamais poder ser completo e, desgraçadamente, falhar na previsão do futuro – tem uma tremenda capacidade de dar significado à compreensão do presente.

Edwin G. Boring (1963 *apud* GOODWIN, 2005)

A década de 1930 no Brasil foi um período de muitas transformações em vários setores: econômico, educacional, político e cultural. Os historiadores relatam que, com o tempo, a economia açucareira do eixo Centro-Sul foi sendo gradativamente substituída pela agricultura cafeeira com enorme expansão no sudeste brasileiro. “*Exatamente no momento em que o café ganha proeminência econômica, os grandes proprietários de terra assumem o controle político com a abdicação de Dom Pedro I em 1831*” (SAVIANI, 2008, p. 177).

Assim, temos o fim da República Oligárquica e, no campo político, foi se configurando a chamada “política café com leite”. Esta denominação se deveu ao fato da alternância no poder federal ter sido marcada, no período, pelo revezamento de políticos de São Paulo (café) e de Minas Gerais (leite). As eleições eram controladas pela elite agrária e um privilégio do Partido Republicano Paulista (PRP) e do Partido Republicano Mineiro (PRM). Como o voto não era secreto, caracterizou-se o chamado “voto de cabresto”, e eram constantes as fraudes eleitorais no período. Insatisfações quanto a essa política, em meio a outros acontecimentos, levaram ao “Golpe de 1930”, quando o presidente eleito Júlio Prestes, de São Paulo, foi impedido de assumir (FAUSTO, 2008).

Sabe-se que o presidente Washington Luís, do PRP, indicou para a sua sucessão naquele ano outro político paulista, exatamente Júlio Prestes, o que causou insatisfação no PRM, que articulou com os Estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul a chamada “Aliança Liberal”, lançando o candidato do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, para presidente, e João Pessoa, da Paraíba, para vice. Esses candidatos perderam a

eleição e João Pessoa foi assassinado. Assim principiou o movimento que levou ao “Golpe de 1930”, no qual Getúlio Vargas assumiu o poder, iniciando a “Era Vargas”.

O movimento armado impediu a continuidade do governo de Júlio Prestes e, em outubro de 1930, assumiu o governo uma junta militar que depôs Washington Luís e instaurou um governo provisório getulista, que durou até 1934, passando depois a um governo “constitucional”, de 1934 a 1937, quando instaurou o Estado Novo. Esse período é chamado por alguns de ditadura getulista, pois teve como principal característica a destituição de garantias de liberdades individuais e o comando ditatorial de Vargas, com fechamento do Congresso e instalação de um governo centralizador com características fascistas. Para Fausto (2008), Vargas foi o representante de maior expressão na política brasileira do século XX. Ele iniciou seu governo ditatorial em 1930, permaneceu por 15 anos e foi deposto em 1945. Porém, voltou à cena política ocupando a presidência, posteriormente, em 1950 até 1954, quando cometeu suicídio.

Em meados dos anos 1930, em reação ao Golpe de Vargas, organizou-se um movimento especialmente liderado pelos paulistas, que, junto com membros de outros estados, realizou um levante de luta armada contra o governo; foi a chamada “Revolução Constitucionalista de 1932”. Tinha como principal objetivo a reivindicação de mudanças na estrutura centralizadora governamental e a elaboração de garantias constitucionais. Com interesses parecidos, em 1935 ocorreu a denominada “Intentona Comunista”, movimento organizado pelo Partido Comunista com o objetivo de destituir Getúlio Vargas do poder. No caso deste movimento, a intenção era, a exemplo da Rússia e de Cuba, instalar um novo sistema de organização política, social e econômica com características socialistas. Ambos os movimentos foram fortemente reprimidos pelas forças militares getulistas.

Além do campo político, nos anos que antecederam a década de 1930 e logo depois, o País foi surpreendido por mudanças também no campo cultural, e merecem destaque a Semana de Arte Moderna de 1922 e o movimento modernista que se seguiu. A Semana reuniu em São Paulo vários escritores, músicos, arquitetos e artistas plásticos com objetivo de chamar a atenção para mudanças no campo cultural. Uma das principais características do movimento foi a defesa da produção de uma arte brasileira, com elementos da nossa cultura e do nosso povo.

Também neste período ocorreu um vertiginoso crescimento populacional nas cidades e um incremento significativo do comércio e da indústria que, aos poucos, foi transformando o Brasil de um país agroexportador para uma economia industrial. Saviani (2008) diz que a população cresceu de 14.333.915 em 1890 para 35.804.704 em 1925; o número de operários aumentou de 500 mil em 1920 para 800 mil em 1930, e pode-se

dizer que essa foi a era da nossa “revolução industrial” e crescimento urbano e social. Também, concomitantemente, pela economia capitalista e pelo impacto da crise econômica de 1929, cresceram as diferenças sociais e conseqüentes insatisfações quanto a essas, gerando movimentos populares e reivindicatórios. Não é de estranhar que a Educação e as ciências em geral tenham também crescido sua influência, pois foi um tempo, nos dizeres de Patto (2008), em que buscava-se formar o “homem novo” para esta “nova sociedade” que estava emergindo.

Para que acontecesse essa transformação, muitas mudanças ocorreram no campo educativo. Patto (1981) as resume em alguns tópicos: 1) as reformas educacionais buscaram atingir a maior parte da população, porém de forma populista, pois o povo não participava das decisões; 2) foi criado o Ministério da Educação; 3) o ensino organizou-se nos moldes como conhecemos hoje: primário, secundário e superior, através da Reforma Francisco Campos; 4) pela Reforma Francisco Campos estabeleceu-se o Estatuto das Universidades, abrindo possibilidade para a criação de universidades; 5) foi aberta a Universidade de São Paulo, grande centro formador de profissionais; 6) a Constituição de 1937 regulamentou as escolas técnicas (SENAI, SENAC) e o ensino vocacional; 7) a Reforma Capanema de 1942 reorganizou o ensino secundário dividindo-o em ciclos, primeiro o ginásial e segundo o clássico ou científico. E esse contexto se tornou campo fértil para a constituição da Psicologia como ciência e profissão, assim como da Psicologia Educacional e Escolar.

De 1930 a 1935, merece destaque a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, instituído em 30 de novembro de 1930. Fundado por atos provisórios do governo Vargas, foi escolhido como ministro o jurista e político mineiro Francisco Campos (1891-1968). Tendo tido experiência na reforma do ensino em Minas Gerais na década de 1920, realizou uma série de medidas que, em conjunto, ficaram conhecidas como “Reforma Francisco Campos”. Francisco Campos ficou no Ministério entre 1930 e 1932 e foi sucedido por Gustavo Capanema, que esteve à frente da pasta entre 1934-1945. A “Reforma Francisco Campos” organizou um plano nacional para educação que estabeleceu, entre outras mudanças, a separação que conhecemos atualmente entre ensino primário, secundário e superior. A Reforma foi realizada pela implementação dos seguintes decretos:

1. Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o Regime Universitário.
3. Decreto nº 19.852 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

4. Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.
5. Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.
(SAVIANI, 2008, p. 195-196).

Este autor revela que o Decreto N. 19.851, também conhecido como “Estatuto das Universidades Brasileiras”, abriu espaço para a organização do ensino superior no país, possibilitando a criação das universidades. Antes desta medida, o que existiam eram cursos superiores isolados, como os das Faculdades de Filosofia, Direito e Medicina, mas sem o caráter universitário. A primeira universidade tinha sido criada em 1920 no Rio de Janeiro, mas a Universidade de São Paulo (USP) criada em 1934 é a primeira instituída após o “Estatuto das Universidades Brasileiras”. No referido Decreto, as instituições de ensino superior deveriam ter em seus quadros pelo menos três unidades ou faculdades: Faculdade de Direito, de Medicina ou Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O documento ainda falava da estrutura administrativa das universidades com reitoria, conselho universitário e congregações e previa a criação de cursos de pós-graduação em seu interior. Segundo Fausto (2008) só se pode falar em verdadeiras universidades após o decreto, pois o que existiam antes eram institutos de educação superior isolados.

Começam a figurar na cena educacional dois grupos bem distintos, segundo Fausto (2008); de um lado intelectuais que defendiam a Escola Nova e, de outro, representantes da Igreja Católica. O primeiro grupo preconizava a ideia da escola pública, laica e gratuita, enquanto que o segundo defendia o ensino privado e a educação religiosa. Para o autor, Vargas não respondeu satisfatoriamente a nenhuma das posições.

É sabido que o grupo de intelectuais defensores do *escolanovismo* se organizou e redigiu o famoso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Nesse documento expressavam suas ideias de uma educação renovadora, principalmente que pudesse corresponder aos ideais de laicidade, gratuidade e comando público. Liderados por respeitados educadores, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, os membros redigiram o documento e divulgaram na imprensa. Saviani (2008) fala dos antecedentes do Manifesto destacando o papel da Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada em 1924 e das Conferências Nacionais de Educação. O pesquisador nos revela que na IV Conferência Nacional de Educação (de 1931), cuja temática era “As grandes diretrizes da educação popular”, principia a gestação do que mais tarde seria o Manifesto. A ideia

inicial era a produção de um documento, a pedido do governo federal, a ser elaborado pelos educadores para orientação da política nacional. Fernando de Azevedo, defensor das ideias da Escola Nova, e partidários desse ideário o redigem e publicam em 1932. Fernando foi redator e primeiro signatário do documento, que teve também as assinaturas de Lourenço Filho, Sampaio Dória e Noemy da Silveira.

Em linhas gerais o texto abordava a importância do ensino laico, gratuito e público, defendia a democracia, e os preceitos da Escola Nova. No que se refere à Psicologia, lê-se no Manifesto uma defesa às bases psicobiológicas no campo educativo. A Psicologia é citada em várias partes do texto, mas sobressalta-se, na explicação dos fundamentos da Escola Nova, quando se fala da diferença com o ensino tradicional e da necessidade de focar a criança e seus interesses:

É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, s.p.)

Denota-se a ligação com os conhecimentos da Psicologia Infantil aqui e, também em outro trecho, em que trata especificamente “do papel da escola na vida e sua função social” explicitam-se bem estes pressupostos:

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, s.p.)

O documento fala ainda da universidade, do papel da democracia e traz ideias de autonomia educacional e descentralização. Saviani (2008) diz que o documento tem dois aspectos: um doutrinário e outro que assume feições de indicações para a política educacional. Como doutrina, há a defesa da Escola Nova e seus pressupostos, e como política educacional, o autor acredita que este tem como principal característica a defesa da escola pública e gratuita. O autor diz que foi um instrumento político e que sua repercussão ensejou debates pró e contra o conteúdo do mesmo. Sobretudo os intelectuais ligados à Igreja Católica, como Alceu Amoroso Lima, manifestaram-se contrários às proposições, chamando o Manifesto de “anticristão” e “antinacional”, entre outros termos.

Para Fausto (2008), estes dois grupos, o religioso e o de intelectuais liberais do Manifesto, assumiram publicamente um debate sobre a laicidade e a questão da escola

pública ou particular e, no seu entendimento, Getúlio Vargas não se posicionou em relação a nenhum dos dois grupos. O historiador diz que, entretanto, pode-se dizer que a Reforma Francisco Campos se inspirou em ideias diferentes das preconizadas pelos liberais e consta que, posteriormente, alguns de seus expoentes, como Anísio Teixeira, foram perseguidos e marginalizados.

De todo modo, é sabido que após a repercussão do Manifesto muitas escolas passaram a adotar o modelo da Escola Nova. Cresce no período a “psicologização” da Educação, especialmente pela introdução dos conhecimentos de Psicologia Infantil e do movimento das testagens no universo escolar. É desta época também a emergência de criação ou reorganização de vários Laboratórios de Psicologia Experimental nas Escolas Normais, que tinham como papel a produção de conhecimento psicológico, cuja origem era o trabalho empírico, especialmente nas escolas primárias.

Em 1929 foi criada, em Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores do ensino primário, e anexa a ela foi instituída a escola de ensino primário (escola modelo ou de aplicação), que tinha como objetivo ser campo de trabalho prático das futuras professoras. Nesta escola havia uma sala para atendimento das crianças deficientes. Helena Antipoff foi contratada pelo governo mineiro nesse ano, e passou a comandar a Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório, assim como a orientar as práticas na escola anexa. Foi essa classe especial que inspirou o projeto que viria a desenvolver a partir do Complexo da Fazenda do Rosário e, posteriormente, a fundação da Sociedade e Instituto Pestalozzi (1932).

Em 1921, Lourenço Filho passou a ser professor da Escola Normal de Piracicaba e fundou a Revista de Educação. Nessa mesma época iniciou, na escola-modelo anexa à Escola Normal desta cidade suas primeiras pesquisas em Psicologia Educacional. Em 1925, transferiu-se para a Escola Normal de São Paulo e reativou o Laboratório de Psicologia Experimental que estava abandonado. Em 1930, como Diretor-Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, iniciou um processo de promoção de mudanças no ensino paulista. Em 1930 publicou “Introdução ao estudo da Escola Nova” e, em 1933, “Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”.

Segundo Waeny e Azevedo (2009), na década de 30 (século XX), foram muitos os acontecimentos que contribuíram para erigir a “área” de Psicologia Educacional e Escolar, e se pode citar como principais: a) foi criado, em 1930, o curso de aperfeiçoamento de professores primários na Escola Normal de São Paulo; b) em 1931, no Laboratório de Pizzoli e Quaglio, começou a funcionar um serviço de Psicologia Aplicada dirigido por Noemy Rufolfer; c) muitos professores estrangeiros visitaram o

Brasil com fins de ministrar cursos nas Escolas Normais, como Henri Pierón, León Walther, Theodore Simon e Edouard Claparède; d) em 1936, criou-se a “Escola para Anormaes” no Sanatório do Recife, tendo Ulisses Pernambucano como diretor, e que iria atender esse tipo de clientela; e) Arthur Ramos inaugurou a Clínica de Orientação Infantil no Rio de Janeiro, em 1938; e f) nesse mesmo ano Durval Marcondes criou o Serviço de Saúde Escolar na Seção de Higiene Mental da Diretoria de Saúde Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Quanto ao Serviço criado por Durval, nos conta Pfromm Netto:

Samuel – É, no entanto, igualmente importante você levantar dados sobre a instalação e o funcionamento de um trabalho prático que existiu nas décadas de 1930 e 1940 no Departamento de Educação, órgão antecessor da Secretaria da Educação do Estado, sob a liderança de Durval Marcondes.

Deborah – Saúde do Escolar, não era?

Samuel – Sim. Foi quem iniciou e expandiu uma espécie de núcleo, na própria Secretaria da Educação, de atendimento às crianças com dificuldades, com problemas, quer de aprendizagem, quer de personalidade, e atendimento de crianças de educação especial. Esse trabalho pioneiríssimo do Durval Marcondes atentava mais para a direção clínica do que depois passou a ser denominado de Psicologia Escolar, seguindo, neste sentido, a liderança e o modelo norte-americano. É bem sabido que a Psicologia Clínica e a Psicologia Escolar são irmãs siamesas nos Estados Unidos. Elas nasceram do mesmo núcleo de atendimento de natureza psicológica sob a forma clínica, feito primeiramente com crianças. Os primórdios da Psicologia Escolar norte-americana, portanto, se confundem com os primórdios da Psicologia Clínica. Depois é que elas vão gradualmente se separando, e o sentido de Psicologia Escolar passa a ser muito mais vasto do que este, que inicialmente se ligava mais à área Clínica (PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ainda neste período, segundo Taverna (2003), foi que se originou o trabalho nos parques infantis da capital paulista, que foram o berço dos serviços que depois se organizaram em clínicas para atendimento infantil. Esta autora revela que os parques tinham como objetivo promoção da higiene física e mental, preconizada como um direito à saúde. Fernando de Azevedo elaborou um plano para o município de São Paulo, prevendo a organização de praças e de jogos com vistas à educação pré-escolar, e entre 1934 e 1938 foram criados os parques infantis. Inicialmente os parques se instalaram no Brás, no Ipiranga e na Lapa. Tinham a tarefa de receber crianças de três a doze anos, e em 1956 já havia mais de 30 parques na cidade. Posteriormente, esse trabalho foi transferido para as clínicas de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo, criadas a partir de 1956. Ela conta que a primeira dessas clínicas começou a funcionar na década de 1960, numa casa na região do Ibirapuera, chamada “Clínica Psicológica do Ibirapuera”, sendo depois instaladas uma na Mooca e outra no Itaim. Estas instituições depois se constituíram no Serviço de Psicologia Escolar, organizado nos anos 1970 na

Prefeitura de São Paulo. Taverna, ao analisar essa proliferação de serviços clínicos para atendimento de crianças, geralmente com queixas escolares, defende uma dupla influência, por um lado escolar e por outro, clínica, na constituição da Psicologia Educacional e Escolar.

É importante dizer, neste contexto, que em 1937 foi implementada a nova Constituição do país, que instalou efetivamente o Estado Novo. Foi a nossa quarta Constituição, e teve características centralizadoras, sendo que quase todas as ações da nação ficavam subjugadas ao poder do Executivo. Decretou-se uma ditadura com fechamento do Congresso Nacional e das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. Os governadores que se aliaram ao governo central ficaram, enquanto que os opositores foram substituídos por interventores. Algumas medidas foram: concentração dos poderes no Executivo; fim do direito de greve; extinção dos partidos políticos; e o estabelecimento de eleições indiretas, entre outras. Em meio a tudo isso, observava-se, a partir desse poder centralizador, uma governança por decretos lei do presidente.

Também nos anos 1930, iniciou-se a proliferação de escolas de aplicação (chamadas de escolas experimentais), anexas às Escolas Normais, com fins de aplicação prática dos conhecimentos estudados na cátedra de Psicologia Educacional e nos Laboratórios de Psicologia Experimental, assim como surgem instituições para acolher crianças consideradas “deficientes”. Emergem ainda cursos de formação em Psicologia, alguns dos quais com conteúdo de Psicologia Educacional nas referidas Escolas Normais e, a partir de 1934, nas recém criadas universidades.

Neste sentido, como disseram os depoentes que entrevistei, é imprescindível entender a importância das Escolas Normais e também das universidades naquele contexto; e a Escola Normal de São Paulo, bem como a Universidade de São Paulo, em específico, tiveram um papel singular nessa história, como veremos.

Devem datar dos anos trinta, da década de trinta [1930], os primeiros vagidos da Psicologia Escolar no Brasil, perdão, Psicologia Educacional, pois não se falava de Psicologia Escolar naqueles tempos. E é curioso constatar que isso tem a ver com a história da USP. A Universidade de São Paulo teve origem não só na junção de várias faculdades que existiam naquele tempo aqui em São Paulo, como também incluiu um curso de nível universitário que era ministrado na Escola Normal Caetano de Campos, tendo como principais responsáveis Lourenço Filho e Noemy Silveira Rudolfer. Eu quero crer que este represente o núcleo mais ativo, mais intensamente devotado à Psicologia Educacional nesses anos tão recuados, dos que se dedicaram de corpo e alma às relações entre a Psicologia e a Educação (PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

[...] Em 1934 é criada a Universidade de São Paulo pela reunião das várias escolas superiores pré-existentes, e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). No Curso de Filosofia, foi criada a cátedra de “Psicologia”. Em 1938, o Curso superior de aperfeiçoamento

de professores existente no Instituto de Educação Caetano de Campos passou a constituir a Seção de Pedagogia da Faculdade. Esta Seção recebeu em transferência os professores e assistentes do referido curso daquele Instituto, bem como o Laboratório de Psicologia Educacional. [...] Na Faculdade de Filosofia, com a criação da Seção de Pedagogia e da cátedra de “Psicologia Educacional” que passou a ser exercida pela professora Noemy da Silveira Rudolfer – nome com o qual ficou mais conhecida após o casamento –, o acervo do Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto foi anexado à nova cátedra e continuou a realizar pesquisas de interesse para a educação até sua extinção, na década de 40 [1940]. Entretanto, as pesquisas continuaram a ser realizadas intensamente sob a chefia da professora Noemy e a colaboração de três assistentes, também transferidos do Instituto de Educação, e de outros três nomeados pela USP (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Em princípio, nos outros estados também ocorreram fatos semelhantes a esses, no que se refere às Escolas Normais. Em muitos deles, as Escolas Normais foram extintas pela incorporação às recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ou Faculdades de Educação, Filosofia, Ciências e Letras. Em muitos casos, mantiveram-se os docentes e também os equipamentos, Laboratórios e escolas-modelos anexas. Para ficar apenas em um exemplo, em 1930 Helena Antipoff assumiu a cadeira de “Psicologia Educacional” na Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (UMG, futura Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG).

É preciso lembrar, no entanto, que as origens das atividades de ensino e mesmo de pesquisa em Psicologia Educacional devem ser localizadas principalmente nas antigas Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para o então chamado curso primário. No currículo de tais escolas já figurava a Psicologia como disciplina autônoma e em algumas delas foram criados os primeiros Laboratórios de Psicologia. Pela extraordinária importância que teve para o desenvolvimento da Psicologia em nosso meio, devo destacar a Escola Normal de São Paulo, que posteriormente foi designada Instituto de Educação Caetano de Campos. Naquela escola foi fundado um Laboratório de Psicologia Experimental por Clemente Quaglio, em 1912. Para dirigir esse laboratório, em 1913 chegou a São Paulo o psicólogo italiano Ugo Pizzoli, trazendo considerável quantidade de aparelhos experimentais na tradição de Wundt, destinados à realização de investigações nas áreas de senso-percepção e de psicometria de modo geral (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Como relatado por Pfromm Netto e Angelini, Lourenço Filho mudou-se para o Rio de Janeiro e passou a ocupar a cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia. Em São Paulo, Noemy da Silveira Rudolfer assumiu seu cargo no Instituto Caetano de Campos, que iria compor a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL da USP).

Este Instituto inicialmente ficou como instituição complementar à USP, a exemplo do ocorrido com a Faculdade de Sociologia e Política, que durante um tempo foi

uma instituição complementar à USP e, em 1937, foi criada uma Seção de Pedagogia na FFCL (posteriormente Departamento de Educação e Faculdade de Educação da USP), que abarcou os docentes e o material do antigo Instituto Caetano de Campos. Segundo Penin (2001), de 1934 a 1937 o Instituto ficou no “desvio” ou no “lugar nenhum”, no interior da FFCL. Isso provavelmente ocorreu pela resistência da mudança de orientação da FFCL, que foi criada com o propósito, no caso da USP, de ser uma Faculdade que ofereceria ensino para ciência e cultura geral.

De acordo com Motoyama (2006), a intenção era produzir ciência, e muitos resistiam à ideia de que a FFCL viesse a se tornar uma instituição de formação de profissionais, com vistas apenas à aplicabilidade. Ele até afirma que esse tipo de pensamento caracterizou uma “variante paulista” no que se refere às Faculdades de Filosofia instaladas em outras universidades. E, como o Instituto Caetano de Campos tinha um histórico de formação de professores, provavelmente esbarrou nestes propósitos iniciais. Porém, como dito, em 1937 organizou-se a Seção de Pedagogia, que abrigou a cátedra de “Psicologia Educacional”, tendo Noemy Rudolfer como professora.

Tanto o Instituto Caetano de Campos quanto a USP tiveram, portanto, uma importância singular na constituição da Psicologia Educacional em São Paulo, e considero que também se possa dizer nacional, porque foi nestas instituições-berço que se constituíram pesquisas e práticas iniciais desse campo de conhecimento, sendo que posteriormente foi na USP que se instituiu o primeiro curso de especialização em “Psicologia Educacional”, em 1937, e o primeiro mestrado em “Psicologia Escolar”, em 1970. Pode-se dizer que a USP, portanto, foi um grande centro formador de profissionais que se interessavam pela interface Psicologia e Educação, desde os anos 1930. Obviamente isto também teve grande expressão em Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais e no Complexo da Fazenda do Rosário, com Helena Antipoff, no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia, pela representatividade dos expoentes Lourenço Filho e Mira y Lopez, Ulisses Pernambucano e Isaías Alves. Devido à importância da Escola Normal de São Paulo e da USP nesta história, dedico um aparte rápido sobre as mesmas.

Segundo informações do Centro de Referência em Educação Mário Covas (2010), a Escola Normal Caetano de Campos teve vários nomes desde a sua fundação, em 1846, estando entre os principais: Escola Normal de São Paulo, Escola Normal da Capital, Escola Normal da Praça da República, Escola Normal Modelo, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária. A Escola teve também diversos endereços, sendo o primeiro destes atrás da Catedral da Sé; depois, transferiu-se para uma instalação anexa à Faculdade de Direito do Largo do São Francisco; ocupou ainda vários endereços no

centro de São Paulo e, posteriormente, em um prédio próprio na Praça da República (em 1894), onde hoje está a Secretaria de Estado de Educação. No início oferecia ensino primário apenas para meninos. Em 1875, passou a ministrar conteúdos para formação de professores para atuar no ensino primário, incluindo o ensino para homens e mulheres (porém em prédios separados). Nesse mesmo ano iniciou curso para qualificação de professores primários públicos em exercício que quisessem o certificado de normalista.

Em 1890, a Escola passou por uma reforma dirigida pelo médico Dr. Antônio Caetano de Campos, que dá nome à escola. Nesta reformulação foi criada a escola-modelo anexa à Escola Normal, que tinha como propósito ser uma escola experimental para os alunos dos cursos normais efetuarem as primeiras práticas pedagógicas junto a estudantes das primeiras séries. “A lei n. 8, de 8 de setembro de 1892, aumentou as cadeiras do curso normal de 10 para 17, incluindo Psicologia que foi agregada à de Pedagogia” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS, 2010, p. 11).

Após 1894, ficou conhecida como a “Escola Normal da Praça da República” e o “Instituto de Educação Caetano de Campos”. Também após esse período instituiu as modalidades: a) ensino para formação de normalistas (a partir de 16 anos); b) ensino de 7 a 11 na escola-modelo; c) ensino para alunos de 11 a 14 anos que formava professores na tenra idade (chamados complementaristas); e d) jardim de infância (que serviria de escola-modelo da infância).

Em 1907/1908, sob a direção de Oscar Thompson, foi organizado o Laboratório de Psicologia, ligado à cátedra de “Psicologia Educacional”. Segundo Antunes (2001), foram docentes da cátedra e dirigiram o Laboratório os professores: Sampaio Dória (1914), Lourenço Filho (1925) e Noemy da Silveira Rudolfer (1932).

Mello (1975), referindo-se ao Laboratório de Psicologia ligado à cátedra de Psicologia Educacional, disse que o mesmo chegou a ter dezessete funcionários e que funcionava em tempo integral, oferecendo serviços de Psicologia Aplicada como medidas mentais (testes mentais), medidas escolares (testes de avaliação das habilidades escolares), orientação e estatística. Este Laboratório, segundo a autora, funcionou até 1940 com tais características.

No material do Centro de Referência em Educação Mário Covas (2010), consta que também se instalou em 1933, por influência de Fernando de Azevedo, um Centro de Puericultura, que possuía um lactário, uma cozinha de demonstração e fornecimento de alimentos para as crianças e serviço assistencial de visitas domiciliares com fins higienistas. Segundo essa fonte, foi o primeiro Centro de Puericultura do país. Foi também por iniciativa de Fernando de Azevedo que se instituiu o nome “Instituto de Educação Caetano de Campos”, que foi incorporado à USP em 1934.

É importante dizer que à semelhança dessa experiência, cresceu no País a ideia de escolas-modelo com esse intuito, e pôde-se encontrar a mesma iniciativa em Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Como relatam os depoentes, a partir da Escola Normal Caetano de Campos, constituiu-se um grupo que passou a produzir estudos, pesquisas e práticas no campo da Psicologia Educacional e Escolar, tendo entre esses pioneiros, como anteriormente citado: Lourenço Filho, Noemy da Silveira Rudolfer e, posteriormente, Arrigo Angelini.

Conforme dito, a partir de 1937, Rudolfer ficou responsável pela cátedra de “Psicologia Educacional” na FFCL, na Seção de Pedagogia da USP, e desenvolveu iniciativas como o curso de especialização, como me contou Angelini. Segundo o professor, em 1947, a professora Annita de Castilho e Marcondes Cabral, da cátedra de “Psicologia”, conseguiu junto à Congregação da FFCL a aprovação para abertura de um curso de especialização em “Psicologia Clínica” e, por sua vez, Noemy da Silveira Rudolfer organizou igualmente um curso de “Psicologia Educacional”.

No documento oficial de criação do primeiro mestrado do Brasil em “Psicologia Escolar”, na USP em 1970, encontra-se a referência a essa experiência inicial. Muitos professores realizaram essa especialização, e Arrigo Angelini, em seu depoimento para esta tese, disse que, em alguns casos, o curso substituiu a necessidade de realização do mestrado, o que levou muitos daqueles que o fizeram a cursar o doutorado. Em suas palavras:

O Curso de Especialização em Psicologia Educacional foi criado pela Portaria do Ministério da Educação Nº 497, de 15/10/1947, portanto ainda na Faculdade de Filosofia, em nível de pós-graduação, com as seguintes disciplinas: “Psicologia da Criança e do Adolescente”, “Psicologia Diferencial”, “Psicologia do Anormal” (designação daquela época), “Psicologia da Aprendizagem e das Matérias Escolares” e “Psicologia da Personalidade”, além da exigência de estágios em serviços de Psicologia Aplicada e em seminários de “Métodos de Pesquisas Psicológicas”. Tudo isso sob a responsabilidade da cátedra de “Psicologia Educacional”. A outra cátedra, de “Psicologia” do Curso de Filosofia, também passou a ministrar um Curso de Especialização, com outras disciplinas. A aprovação no Curso de Especialização era a exigência para a inscrição no doutoramento, que seria obtido pelo candidato aprovado em tese apresentada em uma das cátedras da Faculdade, mediante orientação do respectivo professor catedrático. Com a Reforma de 1970, a pós-graduação na USP foi alterada pela criação dos programas de mestrado e de doutorado, estabelecidos em novas bases, uma vez que a Reforma extinguiu as cátedras e, em seu lugar, criou os departamentos (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Também encontrei dados de que Antipoff organizou, nos anos 1950, cursos de pós-graduação semelhantes em Belo Horizonte. Estes merecem relevo primeiro por serem de especialização ou pós-graduação, e segundo, porque ainda não estava

estruturada a profissão de psicólogo, nem as graduações em Psicologia no país e estes foram importantes espaços de formação neste sentido. Sabe-se que outros cursos de nível superior tinham existido antes disso, porém não com essa caracterização de “especialização” universitária. Da mesma forma, vale lembrar a iniciativa de Waclaw Radecki no Rio de Janeiro.

Waclaw Radecki, um psicólogo polonês, era responsável pelo Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Em 1932, por sua iniciativa, propôs a transformação do Laboratório em Instituto de Psicologia e passou a oferecer um curso de formação em Psicologia. Entretanto, após sete meses de funcionamento, o curso foi fechado por várias razões (Ver: CENTOFANTI, 1982).

Sabe-se que Radecki havia sido colaborador de Claparède e Diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade Livre da Cracóvia e que tinha entre seus assistentes a professora primária Lucília Tavares. Para o que nos interessa nesta tese, encontrei dados de que, no curso projetado por ele, para duração de seis meses, a professora Lucília Tavares ministraria a disciplina “Metodologia do trabalho experimental em Psicologia”, e a esposa de Radecki, Halina Radecki ministraria o conteúdo “Problemas fundamentais do psicopedagogo”. Caso não houvesse malogrado a tentativa, esta seria uma primeira experiência em termos de formação em Psicologia Educacional e Escolar, ainda nos anos 1932. Entretanto, permanece a referência de 1947, da iniciativa de Noemy Rudolfer na FFCL de organizar este primeiro curso de especialização, e posteriormente Antipoff, em Minas Gerais.

Em 1956, o Instituto Superior de Educação Rural – ISER, na Fazenda do Rosário, organiza um curso do professor André Rey de pós-graduação em Psicologia Experimental, cujo conteúdo abordou a avaliação de crianças e adultos e o ensino de Psicologia em Cursos Normais (CLIO-PSYCHÉ, 2010). Segundo essa fonte, André Rey propõe a fundação da Sociedade Mineira de Psicólogos em 1957.

Mello (1975) fala da importância do curso de especialização em Psicologia Educacional na FFCL da USP:

[...] este foi o primeiro curso superior a oferecer alguma formação voltada para aplicação da Psicologia, formação, porém ainda, teórica na ausência de qualquer serviço destinados a estágios ou à prática da Psicologia em situações reais (p. 38).

O período de 1945 a 1964 como dito antes, é chamado por Fausto (2008) de Período Democrático, pois o historiador destaca desta fase a retomada das eleições para presidente e a elaboração da Constituição em 1946, mas o período também pode ser designado de República Populista. Esclarece Fausto que, em 1945, ressurgiu a antiga

aliança de oposição que constituiu o partido “União Democrática Nacional (UDN)”, enquanto que o governo getulista instalou o “Partido Social Democrático” (PSD). Em oposição a esses grupos, organizam-se o “Partido Trabalhista Brasileiro” (PTB) e também o “Partido Comunista Brasileiro” (PCB), que seria cassado em 1948, ficando na clandestinidade. Segundo este autor, Getúlio foi forçado a renunciar e “*a queda de Getúlio Vargas não foi porém uma conspiração externa, mas o resultado de um jogo político complexo*” (FAUSTO, 2008, p. 388).

Com a saída de Getúlio, as eleições de 1945 levaram ao poder o militar Eurico Gaspar Dutra (1883-1974). Em 1946 foi promulgada a Nova Constituição, em que o Brasil se instituiu enquanto uma República Federativa, composta pela União, Estados e municípios, cada qual com os respectivos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. A Carta Magna trazia as atribuições de cada instância e instituiu também o voto secreto.

Dutra foi sucedido por Getúlio Vargas, que instalou um governo “nacionalista” em um período de grande contestações da sociedade civil organizada por melhores condições de vida. Destaca-se a greve dos 300 mil em São Paulo, em 1953, e vários outros levantes que desnudaram o governo getulista, evidenciando, como diz Fausto (2008), o “mar de lama” de suas ações políticas ditatoriais. Vários outros fatores levaram ao fim do *getulismo*, que culminou com seu suicídio em 1954.

Em 1955, assumiu Juscelino Kubitschek (1902-1976), do PSD de Minas, a partir de uma aliança PSD-PTB. Seu governo foi marcado pela famosa tônica “cinquenta anos em cinco”, pois defendia a modernização e o crescimento econômico.

“O governo JK promoveu uma ampla atividade do Estado tanto no setor de infra-estrutura como no incentivo direto à industrialização, mas assumiu também abertamente a necessidade de atrair capitais estrangeiros, concedendo-lhes inclusive grandes facilidades” (FAUSTO, 2008, p. 427).

A expressão “nacional-desenvolvimentismo” no lugar de nacionalismo traduz a política econômica da época. Nesse momento também se destacaram os movimentos operário e sindicalista que, organizados, promoviam greves solicitando melhores condições de trabalho, muitas das quais reprimidas. Fausto (2008) diz que foi um momento de politização das lideranças. Jânio Quadros (1917-1992) sucedeu JK e governou durante sete meses, renunciando e deixando o vice João Goulart (1961-1964) no poder. Os anos seguintes confluíram para a instalação da ditadura militar, em 1964.

Entre os anos 40 até meados dos anos 50 do século XX consolidavam-se no país instituições de profissionais que se interessavam pela Psicologia, e aos poucos esses grupos foram se aglutinando em associações e agremiações, que organizaram projetos com vistas à regulamentação de psicólogos no país. Isso também foi

possibilitado pelo aumento de cursos de formação desses profissionais, que também cresceram no período. Também os campos de trabalho começaram a surgir para além das atividades nas Escolas Normais, como os serviços de orientação e seleção profissional em indústrias e também a partir da criação dos cursos técnicos, como o SENAC e o SENAI (ANTUNES, 2001).

Waeny e Azevedo (2009) relatam alguns dos muitos acontecimentos desse período: a) em 1940, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras *Sedes Sapientiae* começou a gestar um curso de formação de psicólogos dentro do de Pedagogia, tendo Madre Cristina Sodré Dória como catedrática de “Psicologia Educacional”; b) neste mesmo ano foi inaugurada a Fazenda do Rosário, em Ibitaré (MG), por iniciativa de Antipoff; c) em 1946, Ana Maria M. de Moraes foi nomeada professora catedrática de “Psicologia Educacional” da Universidade Católica de São Paulo (futura PUC-SP); d) no mesmo ano, Maria José Peters assumiu a cátedra de “Psicologia Educacional e Orientação Profissional” na PUC-Campinas; e) foi criado também em 1946 o Centro de Orientação Juvenil ligado ao Departamento Nacional da Criança, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Emilio Mira y Lopez e Helena Antipoff como colaboradores; f) em 1947 foi criado o Instituto Seleção e Orientação Profissional (ISOP) no Rio de Janeiro, dirigido por Mira y Lopez.

Nos anos cinquenta, as autoras destacam também que: a) em 1951 foi contratado o médico italiano Enzo Azzi para formar um Instituto de Pedagogia e Psicologia na PUC-SP (IPP-PUC-SP) e que teve como colabora a professora Ana Maria Poppovic, que se dedicou à Psicologia Educacional; b) em 1953, o curso do *Sedes* passou a oferecer um serviço de atendimento para crianças, tendo Madre Cristina e Haim Grunspun na coordenação; c) de 1954 a 1957, Ana Maria Poppovic desenvolveu um trabalho com crianças abandonadas no Abrigo Social de Menores da Secretaria de Bem Estar Social do município de São Paulo; d) em 1956, ocorreu a efetivação de um serviço de Psicologia Escolar no município de São Paulo; e) em 1959, a clínica psicológica escola do IPP-PUC-SP, dirigida por Poppovic, tornou-se o primeiro centro especializado no diagnóstico e tratamento da DCM (Disfunção Cerebral Mínima) (WAENY; AZEVEDO, 2009, s.p.).

Entre estes destaques feitos pelas autoras, vale dizer que o Instituto de Pedagogia e Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IPP-PUC-SP) tem em sua origem o objetivo de “*colaborar na formação de educadores competentes e cientificamente preparados para sua complexa e nobre missão*” (AZZI, 1952). Semelhante ao que encontrei no documento de fundação da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (campus São Gabriel), no discurso

inaugural do IPP-PUC-SP, Enzo Azzi fala dos objetivos desta instituição para formação de profissionais para atuar no campo educativo. É interessante que, nos dois documentos, quando se fala das áreas tradicionais da Psicologia (Clínica, Escolar e Organizacional), a Educacional vem em primeiro lugar. Aparentemente estava subentendido que este era um dos campos de maior aplicabilidade e formação inicial de psicólogos. Witter disse, em depoimento para esta tese:

A Psicologia no Brasil começou com três vertentes relativamente fortes, e a de maior impacto de pesquisa era a área Educacional. Estas vertentes eram: a área Clínica, a área que hoje chamamos de Organizacional, antes chamada do Trabalho, e a área Educacional. Na parte de pesquisa, muito cedo, a área de Educacional se destacou por ter uma produção muito boa. No início veio a missão italiana, aqui para a cidade de São Paulo, e teve uma produção científica profícua na antiga Escola Normal Caetano de Campos, o que promoveu um bom desenvolvimento (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

E pode-se constatar o dito pela professora Geraldina Witter observando os primeiros periódicos que abordavam os temas da Psicologia. Ardila (1986) conta que a primeira Sociedade de Psicologia criada no país, a Associação Brasileira de Psicotécnica (no RJ), organizou o primeiro periódico “Boletim de Psicologia” em 1949 – antes disso as publicações eram em veículos como a Revista de Educação, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Revista de Pedagogia e a Revista de Ensino. É importante relatar que neste período destacou-se a produção de obras dos professores catedráticos em Psicologia Educacional nas Escolas Normais, como visto no capítulo anterior, assim como a produção de obras que divulgavam o ideário higienista e o movimento dos testes. Também o professor Pfromm Netto, em relato para esta tese, destaca os primeiros encontros de psicólogos:

Um episódio muito importante, sobre o qual eu faço menção em meus textos sobre história da Psicologia, foi a realização em São Paulo, em 1938, de um primeiro congresso de Psicologia, embutido num complexo maior, mais abrangente, porque foi ao mesmo tempo um congresso de Psicologia, Psiquiatria, Higiene Mental e outras áreas. Era, portanto, um conjunto de cinco, seis ou mais áreas. Esse congresso deu origem a um volume precioso que eu tenho, dos Anais do Congresso, e no qual constam os nomes desses pioneiros (PFROMM NETTO, 2008 – DEPOIMENTO para esta tese).

Este encontro foi o 1º Congresso Paulista de Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Endocrinologia, Identificação, Medicina Legal e Criminologia, ocorrido em 20 de julho de 1938. Segundo fonte da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2009), participaram como palestrantes neste encontro: E. de Aguiar Whitaker, Isabel Schneider, Betti Katzenstein, Aniela Meyer-Ginsberg, Roberto Veidt, Helena Antipoff, Charlotte Hirschferld, Ana Rimoli, Norberto Souza Pinto, Almir de Andrade, Oswaldo de Barros,

Severina d’Amico, Noemy da Silveira, Durval Marcondes, Rose Melich, Adelheid Koch, Marques Júnior, Maria da Penha Caldeira. Sá (2010) nos fala também do I Congresso Brasileiro de Psicologia, realizado em Curitiba, em dezembro de 1953, que teve como característica a discussão do processo de regulamentação da profissão no país.

Também desta fase foi a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP, em 1947) e do Centro de Orientação Juvenil (COJ, em 1946), organizados por Emilio Mira y Lopez no Rio de Janeiro. Estes centros tinham como objetivo produção e aplicação dos conhecimentos psicológicos, sobretudo ligados à população em idade escolar, que procurava espontaneamente o serviço. Além disso, ofereciam cursos de formação para docentes e profissionais em geral, tendo contribuído sobremaneira para as primeiras pesquisas e aplicações práticas da ciência psicológica em nosso território. Numa publicação do COJ de 1956, que encontrei em um sebo, realiza-se um relatório das atividades deste Centro. É interessante notar que Helena Antipoff colaborou no início, como uma das fundadoras deste Centro, assim como Emilio Mira y Lopez, e identifica-se nas descrições um trabalho em equipes de Assistência Social, Psicologia e Psiquiatria. Cada capítulo da obra descreve a ação realizada por uma diferente equipe e traz um resumo dos casos atendidos. A clientela era, sobretudo, crianças e jovens entre 12 e 18 anos. Observa-se a orientação de trabalho de diagnóstico, tratamento, e orientação de pais e professores.

Em 1955 foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no interior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Estes, idealizados por Anísio Teixeira, tinham como objetivo ser um ponto de referência para produção de pesquisas, estudos e capacitação no campo educacional. Os CRPEs foram criados em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre. Segundo Ferreira (2008), os Centros tinham como objetivo promover a realização de estudos científicos sobre temas educacionais. Infelizmente, os CRPEs foram extintos em meados dos anos 1970. Conforme referido antes, o Acervo do CRPE-SP se encontra no Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

Em síntese, podemos afirmar que nas décadas de 1940 e 50, nos dizeres de Antunes (2001), há a efervescência do processo de *consolidação* desta ciência no país. Num texto de 1944, apresentado por Plínio Olinto numa “Jornada Psicológica”, em que o autor realiza uma descrição histórica sobre a Psicologia Experimental no Brasil até aquele momento, destacando sobretudo as experiências dos Laboratórios já instalados, ele afirma:

Por muito tempo, entre nós, a Psicologia Experimental foi exercida apenas como esporte. Começava-se a brincar com ela, era distraído e agradável; mas cumpria buscar noutras fontes o pão nosso de cada dia. Os médicos iam para os hospitais, as professoras para as escolas. A Psicologia não garantia a vida de ninguém. Era uma garota bonita, tinha muitos namorados, mas ninguém casava com ela, talvez porque se vestisse mal e ainda não estivesse bem na moda.

E, se os primeiros laboratórios naufragaram, é certo que certos naufragos se salvaram, foram recolhidos por grandes navios mercantes ou possantes belonaves e seguiram outros rumos. Alguns porém, vagueiam ainda de jangada, pelo mar revolto da experimentação, na esperança de um porto para ancorar, crentes na sua fé e na sua dama.

A um deles incumbiram as Segundas Jornadas Psicológicas de vos contar a história que acabais de ouvir. Vêde então o quanto a Psicologia é boa e forte. Mal tratada como foi, entre nós durante a sua infância e a sua adolescência, ela não se deixou sucumbir.

É hoje essa figura esbelta e sadia, sempre muito estimada, como o foi desde menina; mas já agora acatada, respeitada, cortejada; dispõe de um apartamento mobiliado em cada uma das Faculdades de Filosofia e Letras do país.

Deixou de ser regional, passou a ser brasileira. Reune em torno de si admiradores de todos os Estados.

Abençoadas sejam, pois, essas Jornadas Psicológicas pelo entusiasmo com que nos animaram a cultivar e cultuar a Psicologia Experimental no Brasil (p. 93).

É importante ressaltar que, ao ler Psicologia Experimental, entenda-se a Psicologia empírica, especialmente praticada nos Laboratórios antes referidos. E obviamente aqui devemos considerar que grande parte desta ainda estava relacionada aos cursos das Escolas Normais e também aos Laboratórios em algumas instituições psiquiátricas. Portanto, a emergência de uma ciência psicológica no Brasil tem uma faceta de Psicologia Educacional, e é inegável que esta foi constitutiva e fundante da Psicologia como um todo, como disse Antunes (IN: CIAMPA, CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009).

Mas todo esse percurso até aqui traçado, bem como o que será objeto do próximo tópico, referente à regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, permite dizer que para além de ser constitutiva e fundante, a Psicologia Educacional e Escolar foi aquela que primeiro abriu portas no que se refere à produção de conhecimento científico psicológico e à aplicabilidade do mesmo junto à população brasileira. Assim, a Psicologia Educacional e Escolar não só contribuiu para fundar e erigir a Psicologia como um todo, mas sobretudo foi uma das primeiras a se colocar a serviço da população, especialmente no campo educacional. Mesmo que este serviço, como antes referido, estivesse coadunado com os propósitos do ideário liberal e de construção deste “novo homem” para esta “nova sociedade”, que no fundo era a construção de um “novo homem trabalhador e explorado” para esta “nova sociedade capitalista e excludente”, ao se colocar “a serviço” desta sociedade. Porém, como bem

sabido, não podemos falar apenas em uma função reprodutivista deste ideário, mas também compreendendo dialeticamente seu contrário.

VII.2.4. Quarto período – A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar (1962-1981)

Canção do Novo Mundo

Quem sonhou
Só vale se já sonhou demais
Vertente de muitas gerações
Gravado em nossos corações
Um nome se escreve fundo
As canções em nossa memória vão ficar
A luz das pessoas me faz
Eu sinto que vamos juntos
Ó, nem o tempo, amigo
Nem a força bruta pode um sonho apagar ...

Beto Guedes e Ronaldo Bastos (1981)

Antunes (2007), referindo-se ao período anterior, afirma que, devido à inserção nos vários campos de formação e prática, então constituídos como o Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria de Ensino de São Paulo, no Instituto Pestalozzi, em Minas, na “Escola de Anormas” de Recife, entre outros, ocorreu um processo de *consolidação* e articulação mais estreito entre Psicologia e Educação. Em suas palavras:

Pode-se dizer que a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da Didática e da Metodologia de Ensino, bases para a formação de professores.

Essa tendência se expressa em experiências realizadas pela Escola Experimental da Lapa e pelos Ginásios Vocacionais em São Paulo, entre outras inúmeras experiências, realizadas em todo o país. desenvolvimento da pesquisa também ganha impulso, tendo como referência algumas instituições, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte; Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Recife; Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação (evolução do Instituto Pedagógico de São Paulo); Núcleo de Pesquisas Educacionais da Municipalidade do Rio de Janeiro; Instituto Nacional de Surdos-mudos e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e seus correlatos, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE; além da produção de escolas normais e universidades.

Um fato interessante a ser mencionado é que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação, antes base principal para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, torna-se secundário na preocupação dos profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas, sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho. Esse é também um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da psicologia escolar, tendo como base o modelo médico, questão que será discutida adiante (ANTUNES, 2007, p. xxi).

Assim, sendo, como analisa a autora, com a regulamentação da profissão em 1962, o campo da Psicologia Educacional e Escolar passa por um recrudescimento, como veremos a seguir.

Os anos 60 (século XX) no Brasil foram palco de transformações drásticas no cenário político social. Como dito antes, Jânio Quadros sucedeu JK na presidência, ficando sete meses, renunciou, e o cargo passou para João Goulart. Segundo Fausto (2008), foi um momento de mobilizações e pressões sociais caracterizado pelo movimento operário nas cidades e ligas camponesas no meio rural. Também os estudantes, organizados na União Nacional dos Estudantes (UNE), passaram a reivindicar mudanças sociais e no campo educativo. Defendia-se reforma agrária, reforma urbana e mudança constitucionais para melhoria de direitos civis e políticas sociais. Uma das propostas era estender o voto aos analfabetos, além de melhores salários, direito de greve, etc.

Paralelo a tudo isto, ocorria no exterior movimentos sociais parecidos de reivindicação de direitos; para ficar em um exemplo: a greve geral na França que desembocou na manifestação de estudantes e trabalhadores reprimidos no conhecido maio de 1968, em Paris. Assim, em meio a vários outros fatos, aumentou a tensão entre os movimentos populares e governo no Brasil, causando, por exemplo, a greve dos 700 mil em São Paulo, em 1963, e levando ao Golpe Militar, em 1964.

O Golpe tinha como justificativa principal a contenção de uma possível tomada de poder pelos comunistas, caracterizados como fascistas e anticristãos. Em meio a tudo isso, em 1964, ocorreu a conhecida Marcha da Família com Deus pela Liberdade pelas ruas de São Paulo, movimento organizado pelas associações de senhoras católicas. Com o temor do “golpe comunista”, cresceram apoios de setores conservadores da sociedade, o que culminou com a instalação da ditadura militar. Fausto (2008) se pergunta e questiona se o golpe era inevitável e analisa a questão apontando as falhas do populismo enquanto modo de organização política, bem como atesta que:

[...] a implantação da ditadura militar com alguns disfarces resultou das circunstâncias e das opções de atores políticos. Abandonado qualquer esforço pela manutenção da democracia, a polarização de posições resultou em uma prova de força. Esse era o campo privilegiado da ação dos conspiradores que contrapuseram a violência às ilusões de esquerda (p. 462).

A ditadura se estenderia até 1985, quando foi eleito o primeiro presidente civil, Tancredo Neves, que morreu logo depois, assumindo o vice, José Sarney. E foi nesse contexto que se constituíram as bases para a regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil, bem como a instalação dos seus órgãos de classe constituídos por meio do

Sistema Conselhos, composto pelo Conselho Federal de Psicologia e por Conselhos Regionais.

A história da regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil mostra que havia alguns projetos que foram apresentados ao Congresso Nacional com vistas à criação de uma lei que pudesse instituir essa profissão no país, bem como sua formação. Dois projetos se destacaram, sendo um proposto pelo grupo do Rio de Janeiro, por meio da Associação Brasileira de Psicotécnica do Rio de Janeiro, tendo como principais expoentes Lourenço Filho, José da Silveira Pontual, Emilio Mira y López e J.M. Sobrinho (com anteprojeto enviado em 1953), e um projeto organizado pela Sociedade de Psicologia de São Paulo e Associação Brasileira de Psicólogos, tendo como protagonistas: Annita Cabral, Arrigo Angelini, Dante Moreira Leite, Odette Lourenção van Kolck, Aidyl Macedo Queiroz, Carolina Martuscelli Bori, Mathilde Neder (ver: SÁ, 2010)⁸⁶.

Como analisa Sá (2010), os projetos tinham diferenças, mas é importante destacar a iniciativa anterior de um curso de formação de psicólogos conquistado por Annita Cabral no interior da FFCL na USP. Sabe-se que antes da criação de um instituto próprio na USP que fosse responsável pela Psicologia, os conteúdos da de Psicologia eram ministrados por duas cátedras, a de “Psicologia”, que teve como docentes: Étienne Borne (de 1934 a 1935), Jean Maugüé (de 1935 a 1944), Otto Klineberg (de 1945 a 1947) e depois Annita de Castilho e Marcondes Cabral, que ministrou o conteúdo de 1947 a 1968 (ANTUNES, 2001); e também a cátedra “Psicologia Educacional”, que teve Noemy da Silveira Rudolfer (até 1956) e Arrigo Angelini, que assumiu como interino de 1956 até 1960, quando pôde ocupar o cargo efetivamente, após homologação do concurso que realizou para provimento da cátedra. Segundo Baptista (*apud* MORAIS, 1999, p. 162), a cátedra de “Psicologia Educacional” teve os assistentes: Cecília Elisa Castro e Silva, Maria de Lourdes Verderese, Maria José de Barros Fornari de Aguirre, Arrigo Leonardo Angelini, Maria da Penha Caldeira Pompeu de Toledo, Maria Dulce Nogueira Garcez, Odette Lourenção van Kolck, Beatriz de Freitas Wey, Eulália Alves de Siqueira, Nilontina Gonçalves Golanda, Hebe Rolim de Camargo, Romeu de Moraes Almeida, Samuel Pfromm Netto. Conforme conta o professor Angelini (2009) em seu depoimento para esta tese (ver Apêndice H), ele não pôde assumir imediatamente a cátedra do concurso que prestou para substituir Noemy Rudolfer porque o candidato reprovado entrou com recurso. O que ocorre, como diz Annita Cabral, sobre o curso da FFCL é que este, aos poucos, foi conquistando mais espaço para formação em conteúdos psicológicos:

⁸⁶ A dissertação de mestrado de Marcos Almeida de Sá, intitulada “A contribuição de São Paulo na regulamentação da profissão de psicólogo” (2010), traz um histórico detalhado de todos os trâmites destes projetos e suas diferenças.

[...] recebi doze aulas. Extraordinárias essas aulas! Mas eram doze apenas. A Psicologia é muito mais! Depois, mudamos para a Rua São Luís, onde havia uma salinha mais jeitosa, mas uma só. Minha primeira tarefa, então era aumentar o número de aulas de Psicologia, quer dizer, de doze aulas, só no primeiro ano. Consegui ir introduzindo aulas no primeiro, segundo e terceiro anos.

[...] com o tempo, então, muitas pessoas passaram a entrar para o curso de Filosofia para estudar Psicologia (CABRAL In: MORAIS, 1999, vol. 1, Depoimento 4, p. 17).

Diante desse contexto, Sá (2010) nos relata que, no I Congresso Brasileiro de Psicologia de 1953, ocorrido em Curitiba, a professora Annita Cabral apresentou trabalho defendendo a formação de psicólogos. Neste mesmo ano Cabral propôs a criação de um curso de Psicologia na FFCL que teria duração de três anos e concederia o diploma de bacharel.

Em 1953, Annita Cabral propõe a criação de um Curso de Psicologia na FFCL da USP. Segundo o anteprojeto de lei para a criação do curso (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2001), o curso teria a duração de 3 anos, com formação eminentemente teórica e obrigação de elaboração de seminário anual sobre as matérias ministradas. A conclusão do curso concederia o diploma de bacharel em psicologia. O diploma de licenciado seria concedido aos bacharéis que concluíssem o Curso de Didática.

O curso teria, portanto, a função de formar bacharéis em psicologia, caracterizando-se como curso acadêmico preparatório para formação profissional em nível de pós-graduação. Diz o Artigo 7º. Do anteprojeto, então elaborado:

Art. 7º. – aos que completarem o curso de especialização, conceder-se-á Diploma de Psicologista (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2001, p. 74)

Nota-se a presença, em caráter suplementar, da formação profissional como objetivo do curso. O anteprojeto resulta na Lei Estadual n. 3862, de 28 de maio de 1957, que cria o curso de Psicologia na USP (SÁ, 2010, p. 12-13).

Angelini em seu depoimento para esta tese fala a este respeito:

[...] a Dra Annita de Castilho e Marcondes Cabral [...] foi uma incansável lutadora para o desenvolvimento da Psicologia na USP e para o progresso dos seus assistentes, inclusive propondo a criação do Curso de bacharel em Psicologia, que começou a funcionar na antiga FFCL a partir de 1958, transformado em 1962 em curso para a formação do psicólogo, nos termos da Lei 4119 de 27/08/1962. (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Assim, após a tentativa malograda de Radecki no Rio de Janeiro, cria-se o curso de Psicologia, ainda nos moldes acima descritos. Sá (2010) revela as disciplinas do curso e, para o que nos interessa aqui, previa-se disciplinas relacionadas à área de Psicologia Educacional e Escolar, como “Psicologia do Desenvolvimento” (1º ano), Psicologia Diferencial (3º ano) e Psicologia da Aprendizagem (3º ano). Paralela a essa iniciativa, realizam-se na FFCL os cursos de especialização em Psicologia Clínica, com Annita

Cabral e Durval Marcondes como protagonistas (1954), e de Psicologia Educacional, com Noemy Rudolfer e assistentes, conforme relatado anteriormente.

Nas propostas de regulamentação da profissão, destaca-se no projeto do Rio de Janeiro, a justificativa para aprovação do mesmo, que aponta a necessidade de formação de “psicologistas” devido à obrigatoriedade de haver nas escolas a figura do “orientador educacional”, como se lê no Anteprojeto para regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais desse gênero (ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOTÉCNICA, 1953):

Como não desconhece Vossa Excelência [Ministro da Saúde e Educação], vêm os estudos da psicologia e suas aplicações apresentando notável incremento, por toda parte.

[...] Nosso país não foge à regra. Se, ainda há vinte anos, as aplicações da psicologia estavam circunscritas ao âmbito de algumas clínicas médicas e escolas, elas agora se estendem por setores muito variados, como os da orientação e seleção profissional, da publicidade e, até mesmo, os da prática política. Com relação à medicina e à educação, suas formas se ampliaram de muito, e, a tal ponto, que a própria legislação federal a elas faz expressa referência, em numerosos atos. Para lembrar alguns, é de citar a decisão desse Ministério que obriga os ambulatórios de doenças mentais a possuírem "um gabinete de psicologia experimental", e as leis orgânicas de ensino médio, as quais, todas, estatuem a obrigatoriedade da prática da orientação educacional, em serviços que se instalem nos estabelecimentos de ensino secundário, comercial, industrial e agrícola.

[...] Um levantamento realizado por esta Associação evidenciou que já são centenas as pessoas que, de modo eficiente ou não, empregam atividade profissional em técnicas com fundamentos na psicologia, urgindo, assim, que se estabeleça, de par com a formação regular, a regulamentação da profissão.

Esse levantamento mostrou que, em três ramos capitais, os trabalhos de psicologia aplicada se desenvolvem, neles exigindo formação técnica, em nível superior. São os da psicotécnica escolar, psicotécnica do trabalho e psicologia clínica, com atividades muito variadas (orientadores educacionais, psicologistas escolares, professores para anormais e desajustados, selecionadores de pessoal, conselheiros de formação profissional, técnicos em psicodiagnóstico e em ajustamento psicológico etc.) (p. 45, *grifos nosso*).

Observa-se aqui, novamente, a citação à prática relacionada à Psicologia Educacional e Escolar como uma das primeiras a serem referenciadas. Obviamente temos que ver que quem encabeça a assinatura do documento é Lourenço Filho, eminente expoente do campo educacional. Mas isto também se repete no Projeto 3825 (ou 3825 A), o “projeto dos psicologistas”, que tramitou no congresso em 1958 e propunha uma formação de bacharel em três anos que conferiria diploma para exercício de Psicologia na ministração de cursos em escolas do ensino médio, e serviços em escolas de aplicação como “orientador educacional”. No Art. 11, inciso I diz que este

poderia dirigir serviços de Psicologia Aplicada à Educação e ao Trabalho (SÁ, 2010, p. 22).

Sobre o projeto de São Paulo, que acabou sendo o vitorioso, nos relata Angelini:

Arrigo – No final da década de 50 [1950], eram muitos os profissionais que trabalhavam em Psicologia, não apenas na universidade e na área Educacional, mas também em outras instituições de natureza Clínica, como o Serviço de Higiene Mental dirigido por Durval Marcondes, ou aquelas destinadas à seleção e orientação profissional, como o SENAI, o SENAC, a CMTC, além de outras. Esses aplicadores dos conhecimentos da Psicologia, bem como os professores universitários dessa área, começaram a sentir mais intensamente a necessidade de se regulamentar legalmente a profissão de psicólogo e de se criar nas universidades cursos específicos para a formação desse profissional. Com estas finalidades surgiram vários ante-projetos junto à Câmara Federal. Isso ensejou a movimentação dos interessados em vários pontos do país, especialmente em São Paulo, no Rio de Janeiro e talvez no Rio Grande do Sul. Em São Paulo, na FFCL, eu, como coordenador do Curso de Bacharel em Psicologia, curso que já vinha funcionando desde 1958, realizei uma série de reuniões para debater os anteprojetos com os professores e assistentes das cátedras de “Psicologia” e “Psicologia Educacional”, reuniões nas quais também compareciam representantes da Sociedade de Psicologia de São Paulo e pessoas de outras instituições, igualmente interessadas.

Deborah: A elaboração desses projetos ficou a cargo dos deputados ou de outros profissionais?

Arrigo: Não saberia dizer-lhe se houve a iniciativa de algum deputado. É provável que tenha havido, como reflexo da necessidade sentida por muitas pessoas que trabalhavam na área. O fato é que uma vez levantado o tema na Câmara Federal, os movimentos dos interessados surgiram imediatamente. Nas reuniões havidas discutia-se os conteúdos dos ante-projetos, sobretudo a duração e as disciplinas que deveriam constar do curso de formação do psicólogo, e as funções específicas deste profissional. Nas discussões sobre as funções dos psicólogos, muitos médicos se insurgiam contra as atividades dos psicólogos como profissionais independentes na área da clínica e da psicoterapia. Admitiam que as atividades psicológicas nessas áreas pudessem ser importantes, mas deveriam ser realizadas sob a supervisão de médico, porque, clínica e terapia são termos da Medicina e por isso, outro profissional não poderia exercer tais atividades, independentemente de controle médico. Para que o projeto afinal fosse aprovado foi preciso usar um subterfúgio: na menção das funções do psicólogo, as expressões “clínica” e “psicoterapia” não aparecem no texto legal. Foram substituídas pela frase “uso de técnicas e métodos psicológicos para solução de problemas de ajustamento”. Dessa forma, a lei pôde ser aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 27 de agosto de 1962. É por isso que o dia 27 de agosto é considerado no Brasil o “Dia do Psicólogo”.

Nesse mesmo ano de 1962, o Conselho Federal de Educação, mediante o Parecer que recebeu o número 403, fixou o currículo mínimo e a duração em cinco anos, do curso de graduação em Psicologia, destinado à formação do psicólogo. Na USP, aquele curso de três anos de duração, que formava o Bacharel em Psicologia e que funcionava desde 1958, passou, pela adaptação à nova Lei, a formar o psicólogo em cinco anos, com a inclusão de novas disciplinas de natureza profissional (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Sá (2010) relata que os membros da Sociedade de Psicologia de São Paulo (SPSP) não estavam satisfeitos com a outra proposta que tramitava no congresso por considerá-la fraca, e que Annita Cabral se refere em vários depoimentos como uma das protagonistas, junto com outros membros da SPSP. Diz que houve um contato com o deputado Aducto Cardoso, que foi relator do projeto, feito por Mathilde Neder por meio de sua esposa, que era amiga de uma psicanalista, Elisa Velloso, amiga do grupo. O autor revela que o irmão de Annita Cabral era deputado federal e também colaborou. Uma justificativa foi elaborada, com redação de Dante Moreira Leite, e foi apresentado um substitutivo ao projeto que estava em tramitação proposto pela Associação Brasileira de Psicólogos e Sociedade de Psicologia de São Paulo.

Na proposta, a graduação teria seis anos formando bacharéis e licenciados, que poderiam ter três modalidades: 1. Psicologia Aplicada ao Trabalho; 2. Psicologia Clínica; e 3. Psicologia Aplicada à Escola. Nesta reformulação aparece a ideia de três diplomas: de bacharel, licenciado e psicólogo. Nota-se que a Psicologia Educacional, como dito por Antunes (2007), aparece em terceiro plano. No fim, aprovou-se, em 27 de agosto de 1962, a Lei N. 4119 (BRASIL, 1962), assinada por João Goulart, que criou a profissão de psicólogo no país. Posteriormente o Decreto N. 53.464 de 21 de janeiro de 1964, também assinado por Goulart, regulamentou a Lei N. 4119, descrevendo as funções desse profissional, bem como as características do seu exercício profissional e formação. O conselho profissional (Conselho Federal de Psicologia –CFP), por sua vez, foi criado pelo Decreto N. 79.822 de 17 de julho de 1977.

Segundo Munakata e o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (1994), essa legislação foi pioneira no que se refere à criação da profissão de psicólogos no mundo. Quanto à Psicologia Educacional e Escolar, a lei diz que os diplomados podem exercer o cargo de professores de Psicologia no ensino médio, além de ter, entre as suas funções, a “orientação psicopedagógica” e a “solução de problemas de ajustamento”. Também pressupõe a existência nas faculdades de um serviço de aplicação de Psicologia que abarcasse serviços clínicos e aplicados à Educação e ao Trabalho, abertos ao público.

A partir da legislação, iniciou-se um processo de criação de cursos de Psicologia por todo o Brasil. Em um levantamento rápido e superficial para esta tese, procurei saber um pouco do histórico da criação desses cursos após a regulamentação da profissão, especialmente em instituições federais. Assim, encontrei que: na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o curso foi criado em 1964; na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, antes chamada de Universidade do Brasil), em 1966; na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1963; na Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi

criado em 1961, mas começou a funcionar em 1969; na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1975; na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1978. Esses são apenas alguns exemplos, pois o tema mereceria uma pesquisa mais detalhada sobre o mesmo. Alguns cursos, entretanto, haviam sido criados antes, e depois tiveram sua estrutura modificada, como foram os da USP, da PUC-SP e da PUC-MG, entre outros. O que se sabe é que aos poucos foram crescendo as graduações pelo país e, por consequência, aumentando o número de psicólogos.

Arrigo Angelini, em depoimento para esta tese, contou como foi o processo de criação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Como dito na descrição analítica de seu depoimento, disse que após a Reforma Universitária, em 1968, mudou-se o sistema de cátedras para Departamentos e abriu-se a possibilidade de criação de novas unidades na USP. Foi quando ele, em conjunto com seus assistentes, encabeçaram um movimento junto ao Conselho Universitário da USP para criar o IPUSP:

Durante o ano de 1969, o Conselho Universitário reuniu-se diversas vezes para discutir o projeto de Reforma que introduziria muitas modificações na universidade. Entre outras, previu a criação de novas unidades básicas pelo desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em vários Institutos e a criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Também foi aprovada a medida de abolição das cátedras e dos cargos de professor catedrático, com a criação dos Departamentos e a categoria de professor titular; a criação de novos colegiados na administração central e nas unidades básicas (isto é, nas Escolas, Faculdades e Institutos). A Reforma previu ainda a participação de representantes dos estudantes e dos funcionários, em números razoáveis em todos os colegiados; autorizou a criação da pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, além de outras alterações.

No caso da estrutura da universidade, eu vislumbrei, na ocasião, a possibilidade e a conveniência de se propor ao Conselho Universitário a criação de um Instituto de Psicologia. Naquele Conselho, que era composto pelos Diretores das Faculdades e Escolas, e não por um representante da congregação de cada uma dessas unidades, não havia nenhum professor de Psicologia. Vários membros do Conselho, ignorando a importância da Psicologia e das aplicações desta ciência, opinavam que não era necessária a criação de um instituto independente para abrigá-la. Diziam que bastava um simples departamento vinculado a algum outro instituto que seria criado, mesmo porque existiam apenas duas cátedras de Psicologia na USP. A campanha para se criar o Instituto não foi tarefa fácil. A resistência de vários conselheiros foi até reforçada, por incrível que pareça, por alguns assistentes da área da Psicologia Experimental com o argumento de que bastava um departamento no Instituto de Ciências Biológicas, onde teriam as facilidades de laboratório e biotério. Nossa argumentação, no entanto, era de que a Psicologia é uma ciência abrangendo múltiplas áreas, teóricas, de aplicações, etc., e que, por isso mesmo, deveria merecer um centro independente e equidistante das demais ciências com as quais se relaciona, como ocorre em todas as boas universidades do mundo inteiro. Nessa campanha recebi o decidido apoio do professor Samuel Pfromm Netto. Inclusive, por inspiração dele, escrevemos dois longos artigos publicados no jornal “O Estado de São Paulo” defendendo a

nossa posição, o que talvez tenha sensibilizado alguns membros do Conselho Universitário na ocasião da votação referente à questão. No dia 9 de maio de 1969 foi realizada então, uma votação no Conselho sob a presidência do professor Eurípedes Simões de Paula para decidir ou não pela criação do Instituto. Na votação, ocorreu um empate: doze votos a favor da criação do Instituto e doze votos contrários. Eurípedes, usando a prerrogativa do voto de Minerva, desempatou a favor da criação da nova unidade básica da USP. Assim, com apenas um voto a mais conseguimos o Instituto, que passou a funcionar a partir de 1º de janeiro de 1970 (ANGELINI, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Este Instituto teve importância para a Psicologia Educacional e Escolar por abarcar desde o seu nascimento o primeiro curso de mestrado em Psicologia Escolar. Conforme Schmidt *et. al.* (2010), no documento de fundação deste curso de pós-graduação em 1970, observa-se a nomenclatura mestrado em “Psicologia Escolar” e mestrado em “Psicologia do Escolar” em alguns trechos. As professoras Geraldina Porto Witter (2009) e Maria Helena Souza Patto (2010), em depoimento para esta tese, disseram que tentaram mudar o nome da disciplina da graduação chamada “Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem”, mas durante um tempo isto não foi possível e “do” foi mantido. Apenas quando Patto assumiu a mesma, foi feita a modificação definitiva. No que se refere ao mestrado, aparentemente o “do” não pegou. Isso talvez tenha acontecido porque também esse curso foi multiabrangente em termos de recepção de alunos interessados em pós-graduação de todas as áreas.

Como não havia ainda o curso de pós-graduação em Psicologia Social (criado em 1976) e o de Psicologia Clínica (criado em 1975), muitos pesquisadores dessas áreas realizaram o curso de mestrado em Psicologia Escolar. O doutorado surgiu posteriormente, no caso da Psicologia Escolar em 1974. O programa mudou de nome em 1995, passando a se chamar Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Witter conta sobre a primeira defesa no referido mestrado:

[...] em termos de mestrado, na nova pós-graduação, as primeiras dissertações acorreram no ano de 1973, ano de defesa de quatro trabalhos sendo o primeiro deles o de Lucila Maciel dos Santos (01/06/1973). A autora pesquisou a eficiência de dois instrumentos (Mediator Reinforcer Incomplet Blanck e Diferencial Semântico) para identificação de reforçadores potenciais para alunos da 4 série, sendo similares os resultados obtidos com os dois instrumentos. A orientação foi de Geraldina Porto Witter (WITTER, 1998, p. 1).

Observa-se pelo livro “Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos” (SCHMIDT *et. al.*, 2010), que esse curso não se circunscreveu à Psicologia Educacional e Escolar, abrangendo trabalhos de pesquisas de várias temáticas. Witter (2009) e Guzzo (2010), em depoimento para esta tese, contam que, quando criaram a pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(PUC-Campinas), o nome ficou “mestrado em Psicologia Escolar”. Guzzo afirma, inclusive, que àquela época, anos 1990, havia três mestrados com essa característica: o da USP, o da PUCCAMP e o da UNB.

No que se refere à graduação, a legislação que regulamentou os cursos pressupunha entre as matérias de formação do psicólogo a “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem” (PEPA) que, como dito antes, em alguns cursos assumiu a perspectiva “do” Escolar. Além desta, algumas disciplinas como “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia do Desenvolvimento” estão associadas à temática, entretanto somente após as Novas Diretrizes Curriculares da Psicologia (2004) é que foi criada uma ênfase em processos educativos com disciplinas específicas. Observa-se que, após a regulamentação, como dito por Antunes (2007), a Psicologia Educacional e Escolar perdeu espaço para o campo da Clínica. Outra problemática que surgiu associada à legislação da criação da profissão diz respeito à ideia de “ajustamento”. Nota-se que ela é expressa na redação da legislação e verifica-se que, posteriormente, esse tema fez parte de várias publicações de Psicologia do período e também posteriormente. No caso da Psicologia Educacional e Escolar, isso assumiu as características antes descritas de investigação e tratamento das “crianças-problema”, com vistas à “adaptação” e ao “ajustamento” escolar. Cruces (2006), que analisou a formação do psicólogo a partir da regulamentação, diz que:

A disciplina Psicologia “do” Escolar e Problemas de Aprendizagem, uma entre as que poderiam ser escolhidas pelos institutos de ensino superior para compor o currículo mínimo exigido para a formação profissional, era o único contato com a área de educação que muitos estudantes de Psicologia tinham enquanto essa formação vigorou. Pode-se depreender de seu título a concepção subjacente à disciplina, pois, a priori, colocava o problema como sendo do indivíduo que aprende – o escolar – e estabelecia que o curso deveria preparar o profissional dando-lhe meios para resolvê-los. Esses meios, no entanto, excluíam a ideia de que é na interação com o ambiente e na apropriação dos símbolos e instrumentos já desenvolvidos que se constrói o ser humano (p. 91-92).

A autora diz que, ao colocar como função do psicólogo a “orientação psicopedagógica”, a lei regulamentou o “tipo” de prática que o psicólogo deveria fazer. Conta ainda que cresceram as atuações com foco no aluno, devido à disciplina “Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem”, assim como o trabalho junto a crianças com vistas à promoção de educação compensatória e à testagem:

O psicólogo poderia, a partir desse decreto, ser um dos especialistas do ensino, cabendo-lhe atividades que, realizadas na escola ou em instituições a ela vinculadas, promovessem a eficiência do ensino, por meio do conhecimento psicológico já disponível (Mello, 1975; Reger, 1989). Yazlle (1997, p. 35) lembra que foi “[...] graças a os programas de educação compensatória e aos projetos remediativos com enfoque clínico que a Psicologia Escolar foi se firmando no Brasil, como área de

atuação do psicólogo”, enquanto que Guzzo e Wechsler (1993) assinalaram que a Psicologia Escolar, durante mais de meio século, se caracterizou pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes, diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados, atividades marcadas mais pela psicometria e pelo caráter médico e remediativo (CRUCES, 2006, p. 91).

Parece evidente que a tradição do Instituto Jean-Jacques Rousseau e o pensamento *escolanovista* teve forte influência na consolidação desta Psicologia “do” Escolar. Segundo os depoentes que entrevistei para esta tese, a influência norte-americana também se fez sentir, porém é bem posterior. Como dito anteriormente, Yazzle (1990) afirma que apenas com a tese de Angelini, nos anos 1950, é que a influência norte-americana se fez mais presente no campo da Psicologia Educacional. Os depoentes entrevistados também se referiram à influência das teorias estadunidenses mais tardiamente. Para Yazzle (1990), o uso de referenciais de cunho adaptacionista e também o incremento da ideia de ensino técnico e profissionalizante é uma das marcas dos anos 1960 e 70, contribuindo para uma Psicologia Educacional e Escolar que “individualiza” e “patologiza” as dificuldades no processo de escolarização.

Por outro lado, vemos surgir experiências, que para uns serviram apenas para contribuir com este movimento de proliferação dos ideais escolanovistas, higienistas e de “tecnicismo” da Educação e da Psicologia neste contexto, mas, para outros, constituíram-se em espaços de promoção de uma Educação diferenciada, com características democráticas e inovadoras. Trata-se das experiências nos Ginásios Vocacionais em São Paulo e nas Escolas Experimentais espalhadas pelo país. Quanto aos Vocacionais, em 1961, uma comissão de especialistas em Educação e ensino industrial e secundário, constituída pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, criou os Ginásios Vocacionais, que tinham como objetivo unir educação de nível médio, secundário e profissionalizante, a também chamada “orientação vocacional”.

Este modelo de ensino vocacional vigorou no Estado de São Paulo no período de 1961 a 1969 e teve estabelecimentos na capital em Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (FERREIRA e BICCAS, 2006), a partir do Decreto Estadual n. 38.643/61. Essas autoras relatam que, em 1959, Maria Nilde Mascellani tinha implementado “classes experimentais” em Socorro e, junto com outros membros, ajudaram a compor o projeto dos “Ginásios Vocacionais” no Serviço de Ensino Vocacional (SEV), sendo a mesma coordenadora da equipe. Nesses Ginásios eram recebidos alunos com idade entre 11 e 13 anos (ingresso) e oferecido ensino em tempo integral secundário, sendo que posteriormente também foram acrescentados de cursos complementares noturnos (corte e costura, datilografia, marcenaria, etc.). A experiência

terminou em 1964, quando o governo militar julgou que era um ensino subversivo, sendo que houve invasão militar e prisões de pais e professores em 1969. Os cursos promovidos nessas escolas traziam a inovação de um currículo integrado e ideias como a de orientações de estudos dirigidos, formação de habilidades de pesquisa e atividades práticas. A avaliação também se dava por conceitos e autoavaliação.

No que se refere às Escolas Experimentais, Bascunã (1999) diz que tiveram origem nas proposituras de aplicação do conhecimento nas Escolas de Aplicação das antigas Escolas Normais e também inspiração de experiências como as das instituições escolares: Escola Experimental Bárbara Otoni (no RJ), criada por Anísio Teixeira na década de trinta, Escola de Aplicação ao Ar Livre Dom Pedro I (1934), entre outras. Bascunã dedicou-se a estudar no seu mestrado a experiência do Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, conhecido como Escola Experimental da Lapa, que foi considerada uma escola-modelo desse tipo de iniciativa. Ela revela que grande parte da proposta pedagógica dessas escolas estava relacionada ao Manifesto dos Pioneiros e ao movimento reivindicatório de uma lei de diretrizes de bases para a educação nacional que pudesse abarcar os princípios defendidos nesse documento e também em outro, redigido no fim dos anos 1950. Foi em 1959 que elaborou-se esse novo documento de cunho semelhante ao anterior (de 1932), intitulado “Manifesto dos Educadores”, mais uma vez convocados. Nele, preconizava-se novamente a reivindicação de um planejamento educacional que pudesse contemplar as propostas enunciadas no Manifesto dos Pioneiros, como os conceitos de educação democrática e escola progressista e a reivindicação de postulados como liberdade de pensamento, igualdade de oportunidades e educação para todos.

Especificamente sobre a Escola Experimental da Lapa, Bascunã (1999) revela que esta funcionou nas dependências do Parque da Água Branca, região central de São Paulo capital, e no currículo constava a organização de uma galeria de arte, contação de estórias, dramatizações, contato com a natureza e repouso em esteiras ao ar livre. Em 1954, a escola foi para o bairro da Vila Romana, em São Paulo. É importante dizer que, tanto nos cursos vocacionais quanto nestas escolas, estavam previstas atividades dos “psicologistas”. Bascunã diz que na Escola Experimental da Lapa esses “psicologistas” eram cedidos pela Seção de Higiene Mental da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação.

Pode-se dizer que esta, juntamente com a iniciativa dos parques infantis anteriormente referida, foram as primeiras experiências no campo prático institucional de Psicologia Educacional e Escolar. Bascunã (1990) disserta que a principal proposta da Escola Experimental da Lapa foi contemplar o objetivo de oferecer uma educação

comunitária e democrática. Assim como os Vocacionais, a escola foi fechada pela ditadura militar. Ainda são necessárias pesquisas que possam conhecer melhor as atividades pioneiras realizadas pelos psicólogos nos Vocacionais e nas Escolas Experimentais, mas, ao que tudo indica, constituíram-se em uma experiência para além daquelas preconizadas a partir da ligação com as instituições de formação em Psicologia, que ora tinham caráter psicométrico, ora clínico.

A relação da Psicologia com os acontecimentos na ditadura militar é um campo vasto, que atualmente tem despertado o interesse dos pesquisadores, mas é importante dizer entretanto, que assim como ocorreu em outros setores da sociedade, não foi diferente no campo da Psicologia. Se por um lado alguns eram partidários do regime, também houve profissionais que se manifestaram contra nos seus espaços de trabalho. Sabe-se que a FFCL foi invadida, e a PUC-SP também; nos cursos da PUC-Campinas, UNB e UFU houve demissões, a professora Anita Paes Barreto foi presa, assim como o Rodolpho Azzi. Morreram a aluna Aurora Furtado da USP e a psicóloga Yara Yavelberg, sem contar os que passaram por interrogatórios e torturas. Madre Cristina por exemplo, escondeu nos porões da clínica de Psicologia do *Sedes Sapientae* pessoas que eram procuradas pela polícia como “subversivos” e teve um papel também na reorganização da UNE nesse período. Neste sentido, foram também tempos rudes para a Psicologia, e, como afirma Guzzo, houve psicólogos de ambos os lados: “[...] *teve uma cisão ali... os psicólogos que ficaram de um lado e os que ficaram do outro, as instituições que ficaram de um lado e as que ficaram do outro...*” (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese). Pfromm Netto (2008) também lembrou desses tempos em que, segundo ele, “*ocorreram coisas muito tristes...*”

Em meio a tudo isso, a partir de meados dos anos 1960 e durante os anos 1970, vê-se crescer no âmbito da Psicologia Educacional e Escolar a temática da “teoria da carência cultural” e as teses de “educação compensatória”. Como visto antes, essas concepções oriundas especialmente de pesquisas estadunidenses encontraram terreno fértil no Brasil, junto a educadores e psicólogos.

Patto (2010), em depoimento para esta tese, disse que essas teorias cresceram nos EUA nos anos 1960, como resposta aos movimentos reivindicatórios das minorias. É interessante notar que sua inserção e proliferação no Brasil também se estrutura num período ditatorial. Patto (1981) esclareceu que pesquisadores brasileiros passaram a se dedicar ao estudo das “carências culturais” dos alunos, especialmente no campo da linguagem escrita e falada a partir dos anos 1970. Ela analisa em sua tese de doutorado as proposições de programas de educação compensatória e modificação de comportamento verbal propostas para suprir tais “carências”. A autora discute, a partir de

uma análise crítica dessas iniciativas, que a Psicologia, em sua relação com a Educação, estava contribuindo sobretudo para disseminar uma *ideologia* discriminatória e excludente das classes sociais menos privilegiadas, por promover o que ela chamou de “*cassação da palavra do oprimido*” (p. 247). E, como ela mesma diz, tinham o objetivo de encobrir a real situação social do país, baseada na diferença de classes entre ricos e pobres. Dizer que a criança pobre fala “errado”, fora da norma “cultura”, é considerar como modelo o padrão culto da língua, oriundo das classes mais favorecidas. Além disso, justifica-se a “pobreza” por uma incapacidade do indivíduo de ascender às classes mais favorecidas com a tese da igualdade de oportunidades. Obviamente, faz muito sentido que esse tipo de pensamento tenha se fortalecido justamente nesse período de ocultamento e amordaçamentos dos clamores populares por mudanças.

A tese de Maria Helena Souza Patto (1981), na qual ela explicita estas ideias, tem sido considerada por muitos pesquisadores como um marco na história desta área por ter introduzido um pensamento que buscava entender a Psicologia em sua relação com a Educação, de um ponto de vista diferente do que até então se preconizava, como discutirei a seguir.

VII.2.5. Quinto período – O período da crítica (1981-1990)

Um sistema social está profundamente doente quando um camponês trabalha a terra pensando que, se ele é camponês, é porque não era inteligente o bastante para tornar-se professor.

Simone Weil (1996 In: PATTO, 1981)

Esta é a epígrafe do trabalho de tese de Maria Helena Souza Patto intitulado “*Psicologia e Ideologia, reflexões sobre a Psicologia Escolar*”, de 1981, que buscou trazer uma contribuição para a mudança de olhar do psicólogo quanto à sua prática no campo educativo. Muitos pesquisadores (MEIRA; ANTUNES, 2003; CRUCES, 2003; SILVA, 2002; WAENY; AZEVEDO, 2009; YAZLLE, 1990, SOUZA, M. P. R., 2008, entre outros) acreditam que esta publicação foi um divisor de águas para a Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, dada a sua crítica ter levado a pensar em outros rumos para a essa área. E, para entender a conjuntura que tornou possível este trabalho e a repercussão do mesmo, é preciso compreender os antecedentes históricos das décadas de 1980 e 90 no Brasil e as influências deste pensamento.

Segundo Souza, M. P. R. (2008), os anos 80 (século XX) se constituíram num período intenso de movimentos sociais reivindicatórios pela redemocratização do Estado brasileiro. Sabe-se que, em termos políticos, ainda se vivia uma ditadura militar, pois apenas em 1985, por meio de eleições ainda indiretas, foi eleito o primeiro presidente civil (Tancredo Neves), após longos anos de regime militar. No fim dos anos anteriores,

muitas organizações se fortaleceram como o movimento dos trabalhadores, que realizaram greves e manifestações, o movimento dos trabalhadores sem terra, a luta por uma nova Constituição e também pela Anistia de exilados políticos. No início dos anos oitenta, retornam ao país os anistiados, bem como organizou-se a Campanha Diretas Já, em 1983. Tancredo venceu as eleições e morreu em seguida, sendo que assume o vice José Sarney, permanecendo até 1989, quando ocorrem as primeiras eleições diretas que elegeram Collor de Melo.

Souza, M. P. R. (2008, p. 230) cita deste período inicial os movimentos dos trabalhadores metalúrgicos no ABC paulista, movimentos dos professores junto a Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), dos estudantes; e destaca:

Além disso, no plano político, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil. A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação de direitos civis e sociais, centrada em dois princípios básicos: a descentralização do poder do Estado e a participação social ampla nas decisões políticas. A ela seguem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), apenas para citar algumas das mais importantes iniciativas institucionais de introduzir mudanças estruturais nas relações sociais e civis no campo dos avanços dos direitos sociais e humanos.

Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados, que a educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais (SOUZA, M. P. R., 2008, p. 230).

A autora diz ainda que as ideias críticas à Psicologia Tradicional tiveram como expoentes na América Central os trabalhos de Ignácio Martín-Baró (1998) e Edmund O’ Sullivan (1990), no Canadá (*apud* SOUZA, M. P. R., 2006). Também pode-se citar como antecedentes desse movimento de crítica, no campo educacional, que em 1968 havia sido aprovada a Lei N. 5540, que criou a especialização técnica em Educação e a Lei N. 5692 de 1971, que se referia aos cursos de Habilitação para o Magistério, destituindo os antigos de formação de professores, tornando-os um apêndice do ensino médio com dois anos de duração. Gatti (1997) afirma que estas transformações foram o início da desmontagem da formação docente, que antes tinha maior qualidade nos cursos Normais e que trouxe graves consequências posteriores. Paralelo a isto, em 1982, com a realização de eleições estaduais, os governantes recém-eleitos iniciaram transformações no campo educativo, inaugurando uma série de programas. Conforme analisei no meu mestrado:

Estes programas tinham como intenção intervir no sistema escolar em sua totalidade e, principalmente, contemplar os primeiros anos de escolarização, nos quais incidiam as taxas mais altas de evasão e repetência. Como exemplo destes projetos, pode ser citado o programa do “Ciclo Básico” (criado em São Paulo e Minas Gerais em 1983, e no Paraná e Recife, em 1986). O “Ciclo Básico” visava ampliar o período de alfabetização das primeiras séries do 1º grau. Também foram instituídos os “Centros Integrados de Educação Pública” (os CIEPS) no Rio de Janeiro, com ensino de 1º grau em tempo integral de 9 horas diárias; e os “Centros Integrados de Atendimento a Criança” (os CIACS), iniciativa da União com a mesma temática da educação em tempo integral, entre outros (Silva; Davis; Espósito; Mello, 1993).

A despeito de iniciativas como essas, problemas como repetência, evasão e má qualidade geral do ensino denunciavam uma situação alarmante na educação em todos os níveis, que se mantém até os dias atuais. Desta forma, intensificou-se o debate de uma nova lei de diretrizes para a educação nacional, com pretensões de resolução para estes problemas. Acreditava-se que uma nova regulamentação pudesse trazer modificações significativas no âmbito prático da educação num nível nacional.

Até então, as Leis n.º 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 coexistiam na estruturação da educação, o que tornava as deliberações legislativas contraditórias e confusas. Essas regulamentações já não correspondiam mais às necessidades do momento. Além disso, as mudanças que ocorriam no país e no mundo formulavam novas exigências para a educação. Isto instigou a discussão para a regulamentação de um planejamento geral para o país, contemplado nas formulações do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a chamada Nova LDB ou Lei n.º 9.394/96, Brasil 1996) (BARBOSA, 2001, p. 16).

Os debates pedagógicos também criticavam a existência das teorias *fordistas* e *tayloristas* do campo do trabalho como incidentes no campo educacional. Discutia-se a relação Educação e Trabalho e o cunho tecnicista que estava assumindo o ensino em todos os níveis. O momento era caracterizado pelas afirmações de “qualidade total” na educação com ênfase nos propósitos de eficácia, eficiência e competitividade cuja base estava no pensamento neoliberal⁸⁷. Ao mesmo tempo em que havia defensores deste tipo de educação, começaram a chegar no Brasil as teorias que tinham como base as pesquisas realizadas em sala de aula, que apontavam um novo universo a ser desvendado. Baseadas na Antropologia Cultural e nos estudos etnográficos, passaram a fazer parte da pesquisa em Educação com ênfase nas análises do dia a dia escolar. Além disso, as publicações de críticos como Foucault, Bourdieu, Passeron, Establet e também

⁸⁷ Lisandra Amaral de Sousa (2010), discutindo a educação do período, diz que o projeto neoliberal se tornou hegemônico no Brasil a partir da década de setenta e define o termo:

Os neoliberais, segundo Hayek, advogam, portanto, *uma ordem humana ampliada espontaneamente por um mercado competitivo* (Hayek, 1990a), que possibilitaria a realização de uma sociedade fundada no indivíduo, regulada por um sistema de preços que regulamentaria por si só a concorrência. O Estado tem suas funções diminuídas e a democracia deve atender aos indivíduos que se realizam no mercado, ou seja, a democracia é limitada pelos desejos do mercado (p. 4, destaque em itálico da autora).

as produzidas por Saviani, Paulo Freire, Frei Betto, entre outros, passaram a constituir um corpo de pensamento que discutia o papel da escola numa sociedade de classes.

Como afirma Guzzo em seu depoimento (2010), havia mais produções da Educação nesta linha de pensamento, como as dos autores que ela leu, especificamente Freinet e Makarenko. Patto (1981) se refere às ideias de José de Souza Martins, sociólogo, e também de Deleule pela obra “La Psicología, mito científico” e de Carlos Sastre “La Psicología, red ideológica”. Didier Deleule (1941-), francês, é professor de Filosofia das Ciências Sociais e Filosofia inglesa clássica, vinculado a Universidade Paris X. Além do livro citado, escreveu obras analisando Hume, a economia liberal, a questão do trabalho e ainda um livro sobre futebol. Carlos Sastre discute, nesta obra, sobre a questão da Psicologia como ciência (um dos dilemas citados no Capítulo V desta tese). Segundo Malheiro e Nader (1987), a reflexão desses autores foi uma crítica à necessidade imperiosa da Psicologia de atender os critérios de cientificidade e, por isso, aliar-se ao método experimental, cuja característica é a questão da objetividade. Discute-se a escolha do olhar biologicista e positivista pela Psicologia e a concepção de homem deslocado das questões sociais.

Vista por vários autores (entre outros, Sastre, 1974; Merani, 1972; Bernard, 1974; Japiassu; Deleule, 1972), como instrumento de alienação, a psicologia construída sobre o paradigma positivista cumpre a função social de agente de adaptação dos indivíduos à sociedade e suas instituições.

A concepção de homem que a psicologia ainda utiliza atribui ao ser humano uma substância homogênea e permanente, com qualidades próprias e inalienáveis, qualquer que seja o meio em que viva. Para a psicologia, o homem, como o inseto, terá maior grau de desenvolvimento e de equilíbrio quanto maior for sua adequação às formas das relações fundamentais existentes na sociedade, que são invariáveis e independentes da vontade do homem.

Com tais pressupostos a respeito do homem e sociedade e, sendo produzida numa sociedade em que os imperativos do mercado de trabalho fazem apelo a um tipo de “racionalidade” e “produtividade”, a psicologia pode ser concebida a partir do modo como é utilizada. A função de servilizar os indivíduos se explicita e o discurso ideológico adaptacionista fica evidente.

O discurso adaptacionista parece constituir a unidade básica dissimulada sob a aparente heterogeneidade e antagonismo entre as escolas e correntes da psicologia. Ele existe nas várias versões do behaviorismo, passando pelo movimento psicometrista de fundamentação cognitivista e humanista, até a teoria piagetiana, o psicodrama, as teorias da personalidade e as de terapia (Patto, 1984:93) (MALHEIRO e NADER, 1987, p. 12).

Este é um dos pontos discutidos por Patto em “Psicologia e Ideologia”, no qual ela reflete, a partir desta ideia e da reflexão sobre a teoria da carência cultural e os programas de educação compensatória e modificação de comportamento empreendidos,

a serviço de que ou de quem estão as ações dos profissionais da Psicologia Educacional.

Em depoimento para esta tese, afirma:

Mas eu penso o seguinte: é impossível falar sobre a Psicologia da Educação, Educacional ou Escolar se não tivermos uma concepção do que é a instituição escolar. O que é a escola numa sociedade capitalista? A que ela vem? Precisamos compreender a história moderna e contemporânea, conhecer não só a filosofia da educação, mas a história da Pedagogia, da criação dos sistemas nacionais de ensino durante o século XIX nos países europeus que têm esta história como pano de fundo.

É preciso ter um entendimento, claramente explicitado, do que é uma instituição escolar. O que é uma escola. Do que é a escola numa sociedade dividida, numa sociedade de classes. Que funções ela cumpre? E eu já digo de antemão que eu não penso que seja uma função meramente ideologizante. A escola é uma instituição disciplinar, como disse Foucault, mas é também uma instituição contraditória, porque é fruto de uma sociedade contraditória. Ao mesmo tempo que ideologiza, adapta e disciplina, para formar cidadãos exemplares, produtivos e que não questionam, ela também abre a possibilidade de contato com ideias na contramão, de reflexões. E faz isso principalmente pelo fato de alfabetizar, de propiciar aos educandos ferramentas, instrumentos de compreensão da vida social e de suas próprias vidas (PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Neste sentido, a autora investigou o trabalho dos psicólogos que atuavam na prefeitura de São Paulo buscando elucidar a prática dos mesmos sob a luz dessas considerações. Ela discute, no livro que sucedeu a tese (Patto, 1981/1984), que toda ciência tem uma função ideológica e toma partido de uma posição política não é neutra, reafirmando o dito por Deleule. Citando Sastre, diz que por meio de discursos ideológicos se mascaram e encobrem-se a realidade com práticas voltadas às necessidades de controle social. E, no caso da Psicologia positivista ou tradicional, a mesma se revela essencialmente ideológica, e mesmo teorias que tinham pensamento revolucionários, como as de Marx e Freud, posteriormente foram distorcidas, mitificadas e transformadas em instrumentos adaptacionistas.

No caso da Psicologia Educacional e Escolar, refere-se à influência das teorias behavioristas, psicometristas e do pensamento clínico. Diz que a prática mais frequente no início da década de 1970 era a aplicação de testes e a realização de diagnósticos para averiguação de problemas de aprendizagem, com medidas como os trabalhos prevenidos de concepção adaptacionista de saúde mental, além de conceitos psicanalíticos com fins de higiene mental. Assim, aponta que nesta área coadunavam a orientação eminentemente clínica e, por outro lado, aquelas voltadas para o processo de ensino aprendizagem, entretanto, as duas com fins semelhantes de diagnóstico, orientação e tratamento ou preventivo ou interventivo adaptacionista.

Baseada nas discussões trazidas por Althusser (1974) no campo da Sociologia e de Sastre (1974) e Deleule (1972), sobre o mito científico da

Psicologia e sua dimensão ideológica, tais críticas centram-se no argumento da predominância do referencial positivista de ciência presente na pesquisa em Psicologia e em Psicologia Escolar, analisando pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas, bem como considera a prática do psicólogo escolar como adaptacionista, tendo em vista que desconsidera os elementos institucionais e políticos presentes na constituição da relação escolar. As críticas apresentadas por Patto (1984) apontam para a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação da área, bem como de atuação do psicólogo escolar/educacional.

[...] Tais discussões geram no campo acadêmico um movimento de crítica, cuja reflexão centra-se na insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar/Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente. Além disso, oferecem importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional (SOUZA, M. P. R., 2009, s.p.)

Patto (1981/1984) cita a tese de Witter (1977), que falava do papel do psicólogo escolar e discute a posição da autora de defesa de uma atuação do psicólogo com vistas a uma melhor eficiência do ensino e modificação de comportamentos considerados indesejáveis. Patto reflete que, em grande parte, os tais comportamentos indesejáveis se baseavam num padrão preestabelecido de normalidade e de “bom aluno” que, em seu cerne, mascaravam os preconceitos contra as classes pobres que tinham um outro modo de falar e de se comportar no ambiente escolar. Diz que mesmo as teorias humanistas ou psicanalíticas, quando falavam da “mãe suficientemente boa”, identificavam um padrão de normalidade e aceitação sob o qual se encaixavam algumas pessoas, sendo discriminadas e marginalizadas aquelas que não se enquadravam.

É por aí que a história da presença da Psicologia na Educação começa. Começa medindo aptidões tidas como naturais, e tentando fazer um encaixe perfeito entre as capacidades medidas de Q.I., habilidades específicas, etc. e o ensino.

Era um raciocínio muito parecido com o da taylorização do processo de produção industrial. Você tem a máquina e a matéria-prima, por exemplo, uma máquina que processa arame, você precisa de fios de arame no diâmetro exato para que aquela máquina possa processá-lo, e você separa os arames mais grossos ou mais finos. Houve um namoro sério da Escola Nova com o taylorismo, tanto lá fora como aqui no Brasil. E essa ideia de ajustamento, digamos assim, entre o processo de ensino e as características do aprendiz. Esta é a concepção de ensino que está na base da educação compensatória.

A teoria da carência cultural é baseada nisto. Afirmava-se que as crianças negras não aprendiam, não porque fossem geneticamente inferiores, porque depois da Segunda Guerra Mundial e depois do nazifascismo ninguém tinha a coragem de afirmar isso explicitamente, mesmo que acreditasse... A teoria da carência cultural parte do princípio de que a inteligência é algo que se pode aumentar pela estimulação ambiental. E os programas de educação compensatória eram isto, era fazer com que crianças supostamente menos capazes de aprender,

porque teriam um ambiente muito pobre de estimulação, pudessem ser estimuladas através desses programas para poderem ir bem na escola. Acreditava-se que desta forma se poderia garantir na sociedade norte-americana a igualdade de oportunidades (PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Como também disse Guzzo, sobre a Psicologia Educacional e Escolar nos anos 70 e 80 (século XX) no Brasil:

O paradigma da época era o seguinte: as crianças não aprendem porque elas entram na escola defasadas. Entram na escola defasadas e o que elas têm de defasagem era, especialmente, a questão da linguagem. Era bem a marca da carência cultural, não é? Acreditava-se que elas entram na escola defasadas e que, a linguagem, era sua principal dificuldade. Ou seja, a criança quando não está imersa no mundo da linguagem escrita, apresenta dificuldades...

[...] Naquela época a gente diferenciava entre “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbio”. O “distúrbio”, era relacionado aos aspectos neurológicos, e as “dificuldades” do âmbito dos relacionamentos na escola. Era uma distinção necessária... e a gente como psicólogo que legitimava. Hoje eu vejo isso. Atualmente, eu vejo que nós legitimávamos essa distinção...

[...] Porque a gente, enquanto categoria, cometia uma violência com as crianças por retirar estas crianças para ir para uma classe especial, culpabilizando as crianças pelo fracasso na escola... (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Para Patto, as teorias psicológicas, em seus vários formatos, da Psicometria ao Behaviorismo e às teorias Humanistas, eram como “*velhos vinhos com novos odres*” (1981, p. 207), pois para uma mudança precisariam modificar o seu modo de ver as classes menos favorecidas; era preciso um olhar diferenciado para o oprimido, e, a partir disso, poder-se-ia construir uma Psicologia que pudesse responder não mais à esse sistema excludente e discriminatório. Em suas palavras:

Ao psicólogo em geral, e ao psicólogo escolar, em particular, fica a possibilidade de rumos alternativos, pouco explorados, mas promissores. Este desafio torna-se mais urgente quando nos deparamos com a maneira como a Psicologia tem abordado os membros das classes oprimidas, através, sobretudo, de intervenções escolares, constituindo uma nova área e significativa pelo volume de publicações que provoca, pelas consequências sociais que acarreta e pela maneira translúcida como ilustra a maneira pela qual uma pseudociência se limita a seus conteúdos ideológicos, na consecução do objetivo de colaborar com uma determinada ordem social (PATTO, 1981, p. 210).

Com este chamamento, provocou-se vários debates acadêmicos no que dizia respeito à Psicologia Educacional e Escolar e sua função social e qual deveria ser o papel do psicólogo no contexto educativo.

Observa-se que, neste momento da Psicologia, a exemplo do que ocorreu no campo da História nos anos 1980, também se estabeleceu uma crise, de discussões sobre o papel ideológico desta ciência e debates em torno de uma Psicologia Tradicional

e alicerçada em pressupostos positivistas, respondendo aos interesses capitalistas e à crítica a este tipo de pensamento.

É importante lembrar que o grupo Plataforma, criado na Argentina por psicólogos como Pichon-Rivière, discutia a prática analítica sob outra perspectiva, a institucional e crítica. Alberto Merani já havia publicado sua “Psicologia e Alienação” na Argentina em 1973, no campo da Psicologia Social temos as contribuições de Martín-Baró (1983) e outras como dito anteriormente. Em vários setores discutia-se a Psicologia de modo a buscar novas configurações para esta ciência. No Brasil, coincidente com a defesa de Patto (1981), tem-se uma discussão fecunda no campo da Educação, a partir das obras de Paulo Freire, Demerval Saviani e Moacir Gadotti. Esses autores defendiam a mudança da Educação na busca pelo um olhar especial para as classes populares e discutiam a questão da função educativa com fins libertadores, e não só reprodutivistas do sistema capitalista. No interior da Psicologia Social, a partir da influência das discussões sobre a Psicologia das massas, surgem novas teorizações com vistas a um trabalho comunitário, e pode-se citar como contemporânea da obra de Patto (1981/1984) a obra “Psicologia Social: o homem em movimento”, organizada por Silvia Lane e Wanderlei Codo (1984/1992). Em síntese, nos anos 1980 à semelhança do que disse De Decca (1984) sobre a historiografia brasileira, pode-se dizer que a Psicologia brasileira empreendeu, por parte de alguns grupos, um dobrar-se sobre si mesmo para repensar suas teorizações e suas práticas.

Assim, constituiu-se uma “crise” na Psicologia, que intensificou concretamente o alinhamento a várias filiações, a diferentes PsicologiaS, com diferentes enfoques e modos de pensamento sobre o homem, a sociedade e o papel da Psicologia. Mas, de um modo sintético, à exemplo do que ocorreu no campo da História, também se pode falar de uma Psicologia Tradicional e de um outro direcionamento na Psicologia, por alguns chamado de Psicologia Crítica, por outros não especificamente nomeado, mas que distingue-se claramente. Observa-se a polarização entre: a Psicologia que faz uma aliança a um modo de pensamento para manutenção da ordem social capitalista ou aquela que defende o contrário, a libertação do homem por meio da consciência e ações libertadoras, que possam construir um outro modo de organização social. Guzzo (2010 – DEPOIMENTO para esta tese) diz:

Hoje eu tenho uma clareza de que nós temos que fazer muito ainda para que a Psicologia não continue e não se perpetue como uma ferramenta da sociedade burguesa para alimentar e manter as circunstâncias, do ponto de vista ideológico, tais como elas estão e se colocam hoje em dia. Eu estou neste momento agora refletindo sobre como nós vamos construir, a partir da Psicologia, uma ferramenta diferenciada de fortalecimento das pessoas para reagirem à essa situação que está aí colocada. Não é mais aquele papel de ajustar o sujeito à sociedade, não

é mais o papel de buscar entender o sofrimento do homem burguês. Não! É uma outra Psicologia que nós estamos querendo construir. Mas na década de oitenta [1980] era um outro momento...

E pode-se afirmar que este debate, no interior principalmente da academia, também transpareceu nos órgãos de classe da Psicologia, como o Conselho Federal, Conselhos Regionais e Sindicatos. Hur (2009) analisa que, no início dos anos 1980, um grupo de psicólogos que ele nomeou “de esquerda” se organizou e venceu as eleições no CRP-SP e no Sindicato dos Psicólogos em São Paulo, grupo este que realizou uma reconfiguração nas entidades. Para o autor, no clima político da época, na luta pela democracia, este grupo imprimiu uma nova marca de discussão política no âmbito dessas entidades, inclusive discutindo esta “nova” Psicologia, não mais aliada aos interesses conservadores. Bock (1999) analisa também o período apontando as transformações no papel do psicólogo, que aos poucos foi se inserindo em campos das políticas públicas, e também reflete sobre o papel social da Psicologia e a perspectiva de que alguns profissionais, naquele período, ainda respondiam à Psicologia tradicional de cunho adaptacionista, embora vislumbrassem mudanças a partir dos anos 1980. Bernardes (2004) fala que este foi um tempo de reconfiguração, e Antunes (2001, 2006) diz que foi um momento de ampliação dos campos de atuação do psicólogo e do discurso do compromisso social da Psicologia.

Este novo grupo que assumiu o Sindicato em São Paulo e o CRP-SP, organizou na capital, em 1981, o I Encontro de Psicólogos da área da Educação em São Paulo (SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO E CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 1981). Os Anais deste encontro, gentilmente a mim cedido por Elizabeth Yazzle, indicam que o evento teve como objetivo discutir os problemas da prática dos profissionais que atuavam neste âmbito, os currículos das faculdades no se refere à área e alternativas para ação do psicólogo naquele contexto. O material traz o resultado de uma pesquisa realizada com professores, supervisores, e profissionais nos cursos de graduação, que foi apresentado no primeiro dia do encontro e debatido neste. A amostra abarcou 17 faculdades de Psicologia do Estado, sendo que foram analisados 15 questionários. Os dados são interessantes, e entre os principais elementos consta o fato de que a maioria das instituições oferecia estágios em escolas, embora o contato do aluno com a teorização da Psicologia Educacional e Escolar acontecesse geralmente nos últimos semestres, em poucas disciplinas. Diz-se que os alunos viam a área como “*área menor e de pouco peso*” (p. 05). Por outro lado, encontram-se os dados de que as práticas envolviam trabalhos com professores, com técnicos, com pais, e com a comunidade, além dos

alunos. Entretanto, sobressai nessa atividade o atendimento individual, a aplicação de testes e encaminhamentos.

O dado que mais me chamou a atenção para esse estudo foi que, ao serem perguntados sobre os temas que gostariam de estudar, a maioria dos psicólogos respondeu “*o papel do psicólogo na escola*” (40%), e quase no fim está o tema “*testes psicológicos*” (3%). Todas as outras informações da pesquisa levam-me a pensar que era um tempo de indefinição, de “perda de rumo”. Aparentemente, parece que os psicólogos estavam realizando práticas de cunho tradicional e, ao mesmo tempo, discutindo a crítica a esta e querendo muito entender melhor qual era de fato o “papel” do psicólogo escolar. Na falta de orientações práticas, parecem se ancorar ao conhecido, ao que era instrumental da época.

Os Anais ainda trazem o conteúdo da palestra de Miram Warde sobre Política Educacional, de Guiomar Namó de Mello sobre o mesmo tema, a palestra de Odete Godói Pinheiro sobre A questão Sindical e um relato final que fala as diretrizes tomadas no encontro. Entre estas, destaco “*alternativas da ação do psicólogo na área educacional*”, o que no meu entendimento denota o desejo de mudança e transformação.

Contudo, o que se observou no correr dos anos 1980 e início dos anos 1990, no que se refere à Psicologia Educacional e Escolar, foi que o espaço no interior das escolas estava ficando restrito apenas à ligação entre os cursos de formação e serviços-escolas das faculdades e universidades e escolas públicas por meio de projetos de extensão. Se nos anos 30, 40, 50 e 70 (século XX), tem-se um aumento de oferecimento de serviços, seja em clínicas de atendimento ou em setores de Saúde do Escolar e prefeituras, nos anos 1980 e 90 esse crescimento desacelerou. É preciso mais pesquisas nesse âmbito, mas o estudo feito por Taverna (2003) revela os motivos da extinção do serviço de Psicologia Escolar na Prefeitura de São Paulo, e não se sabe ao certo se mais outros serviços foram fechados como este. Por meio de dados informais, soube que na Prefeitura de Belo Horizonte, assim como na de São Paulo, os psicólogos da área escolar migraram todos para a saúde nos anos 1980. E isso pode ter ocorrido em várias outras cidades, das quais não temos notícias. Como diz Antunes (2003), a partir das críticas à Psicologia adaptacionista ocorreu um recrudescimento da área, e os profissionais passaram a negar a possibilidade de uma atuação diferenciada neste contexto. Esta pode ter sido uma das motivações, assim como a questão política apontada por Taverna, entre outras possíveis causas.

Como disse, as razões destes acontecimentos ainda merecem um olhar mais acurado, mas, observando alguns escritos da época, assim como analisa Taverna (2003) há um discurso aliando a Psicologia a uma “profissão da saúde” por meio dos

movimentos dos quais os psicólogos foram partícipes, como a Reforma Psiquiátrica e a Luta Antimanicomial. Nos documentos analisados por Bernardes (2004) e na descrição de Bock (1999) nesta fase, não é raro a defesa do “compromisso social” da Psicologia, mas ao mesmo tempo a referência à Psicologia como uma profissão que contribui para “a saúde”. Aparentemente parecia vigorar nesse período uma crença de que o conceito renovado de saúde⁸⁸ poderia abarcar de forma inequívoca a questão da Educação e da Psicologia Educacional e Escolar. Assim, diziam: “o psicólogo é um profissional de saúde onde quer que ele esteja”, e aos poucos essa identidade do psicólogo escolar, como profissional da Educação ainda em construção e reconstrução foi sendo abalada, a meu ver, por esse tipo de pensamento. Mas, por outro lado, ao mesmo tempo, por meio das pesquisas e cursos de pós-graduação, cresceram as discussões no interior da área de modo a buscar uma reconstrução da mesma, por meio de um novo olhar sobre a Psicologia e a Educação, que pode-se dizer foi a característica marcante dos anos seguintes.

VII.2.6. Sexto período – A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000)

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!

Mario Quintana (1948/1981)

Se a década de 1980 se caracterizou, no interior da Psicologia Educacional e Escolar, como a “década da denúncia”, podemos dizer que isso se estendeu aos anos 1990, dado que nesse período muitas das publicações no interior da área, como discutidas no capítulo anterior, analisavam as diferenças entre a Psicologia Tradicional e a Psicologia Crítica, e também no que se refere à Psicologia Escolar e Educacional. Renderam várias discussões o questionamento sobre a Psicologia e seu papel ideológico, bem como sobre a função do psicólogo no contexto educativo como um mero reproduzidor de técnicas e testes, contribuindo para formular rótulos e encaminhar crianças com dificuldades na escolarização como crianças “portadoras de problemas”.

⁸⁸ Em um material que escrevi, mas ainda não publicado, sobre a questão da saúde, identifiquei que a partir de 1978, por meio da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde e o do documento produzido nesse evento chamado “Declaração de Alma Ata”, que influenciou a VIII Conferência Nacional de Saúde no Brasil em 1986, o conceito de saúde foi ampliado, não mais se referindo à ausência de doença, mas identificado como resultante de condições sociais que abarcam alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, transporte, lazer, etc.

Conforme já dito, em 1990, Maria Helena Souza Patto publicou “A produção do fracasso escolar” (1990/2000), obra em que analisa como a escola “produz” essas rotulações da “criança que não aprende”, com preconceitos de raça e classe social. Nessa época a autora também realizou várias publicações demonstrando suas ideias, inclusive com textos historiográficos buscando as raízes desse tipo de pensamento na Primeira República, nas décadas de 30, 70 (século 20) e outras. Suas proposições são de que, aos poucos, foi se constituindo um “racismo científico” e que no interior da escola produziu-se um discurso preconceituoso em relação às crianças pobres. Como afirmou para esta tese:

[...] quando eu voltei dos Estados Unidos em 1970, onde eu estudei muito a teoria da carência cultural. E muitas coisas que a teoria da carência cultural afirmava naquela época, anos setenta, para explicar o fracasso escolar das crianças negras e das minorias étnicas lá nos Estados Unidos, como os porto-riquenhos... eram coisas do tipo:

“Essas crianças têm uma linguagem muito pobre, essas crianças não sabem fazer raciocínios em termos de causa e efeito, essas crianças têm dificuldades de coordenação motora fina, essas crianças têm dificuldade de discriminação visual, essas crianças... essas crianças...”

E quando eu voltei para o Brasil, eu já era professora de “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem” e fui fazer uma pesquisa com alguns alunos da graduação num bairro pobre aqui de São Paulo. E a teoria da carência cultural caiu por terra. Convivendo com essas pessoas eu vi que elas se expressavam bem, evidentemente que não usavam o padrão da “língua culta”, mas que as crianças refletiam, propunham, criavam, brincavam, tinham brincadeiras que eram verbais, cantavam... E quando eu conversava com elas, elas me entendiam e eu as entendia perfeitamente. Nós falávamos a mesma língua! E daí eu comecei a questionar a teoria da carência cultural, que é a origem de “Psicologia e Ideologia”. E esta nova posição acabou de se configurar quando eu fui para uma escola pública municipal de um bairro periférico da cidade de São Paulo em 1984, permaneço durante dois anos dentro dessa escola com três auxiliares de pesquisa (Ianni Scarcelli, Sandra Sawaya e Denise Trento) e percebemos muitas coisas. Isto muda a minha cabeça. O que foi que eu vi lá? Que o fracasso escolar das crianças daquele bairro é uma produção da escola. Foi isso que foi ficando claro à medida que a pesquisa caminhava. Vimos a escola produzindo o fracasso escolar baseada, sobretudo, no preconceito contra pobres, contra negros, contra favelados, o discurso das professoras era isso... Tinha uma orientadora educacional que disse numa entrevista: ___“Põe aí: pe-ri-fe-ri-a”... ela soletrou, para deixar clara a origem dos alunos que, segundo ela, era a causa das dificuldades escolares que elas tinham! Essa palavra divididinha está reproduzida no livro... Foi a partir dessa pesquisa que eu escrevi esse livro, e hoje percebo que ele trouxe alguma contribuição...

Mas enfim, a partir disso houve sim uma rotação do olhar: mudou, porque você passa a ver todo um processo, um conjunto de determinantes institucionais do fracasso escolar. A escola é uma instituição que está inserida numa realidade social e, portanto, é uma caixa de ressonância dessa sociedade, não é? E muito ativa na produção do fracasso dessas crianças (PATTO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Souza, M. P. R. (2002) diz que essa contribuição da autora fez mudar as perguntas que se faziam sobre o “não aprender na escola”. Ao invés de questionamentos sobre os possíveis déficits cognitivos dos alunos ou dos problemas culturais e familiares que poderiam ter suas famílias, buscou-se perguntar questões como: “como vivem as famílias das classes populares?”, “o que pensam sobre a educação de seus filhos?”, “como realizam essa educação?”, “como é a linguagem nas classes populares?”, e assim por diante. Em outros termos, entrou-se, a partir da crise produzida no período anterior, num momento em que era notável a mudança de foco, da ideia de “problemas de aprendizagem” para outro olhar sobre esse fenômeno, a partir da questão do “fracasso escolar”. O fracasso escolar passou a ser o objeto de estudo e intervenção do psicólogo, conforme já tratado aqui.

Paralelamente a este movimento “de crítica”, observam-se nos anos 1990 muitas mudanças no Brasil e também na Psicologia. O presidente eleito Collor de Mello sofreu *impeachment* após um conjunto de manifestações civis, com destaque para o movimento estudantil, que tinha como premissa básica o fim da corrupção e a necessidade de moralização do Estado brasileiro. Com a cassação de Collor, assumiu seu vice, Itamar Franco, em 1992. A Constituição tinha finalmente sido promulgada em 1988, e iniciaram-se debates para mudanças na saúde que ocorrem com a lei que cria o Sistema Único de Saúde, em 1990. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) começa a ser gestada até ser aprovada, em 1996, e no campo da Psicologia ampliaram-se as ofertas de trabalho para psicólogos nas políticas públicas. E, aos poucos, ele vai formando uma outra identidade profissional, diferente daquela encontrada por Mello (1975), de profissional de luxo. E é com esse clima que também se iniciaram vários estudos e pesquisas, destacados no capítulo anterior, e também serviços de Psicologia Escolar, como o da USP, que passaram a realizar publicações contando as novas práticas a partir da apropriação das críticas do período anterior.

Pode-se afirmar que, para além da denúncia, os anos 1990 foram marcados pela tentativa de buscar alternativas não só no campo da Psicologia Educacional, mas da Psicologia como um todo. Busca-se responder às demandas da sociedade e teorizar e propor práticas com vistas a atingir as classes menos favorecidas. E, nesse contexto, como anteriormente tratado, surgem as críticas ao conceito de “problemas de aprendizagem” baseados nas concepções biologicistas (MOYSÉS e COLLARES, 1992) e destacam-se as ideias preconizadas do fracasso escolar (PATTO, 1990) e queixas escolares (SOUZA, M. P. R. , 1996).

As autoras Moysés e Collares (1992) apresentam como as ideias sobre o “não aprender na escola” foram se constituindo em explicações biologicistas e médicas,

passando pelos conceitos de *cegueira verbal congênita* (1896), *disfunção cerebral mínima (DCM)* (1962), *distúrbios por déficit de atenção (ADD)* (1980) e mais recentemente *transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)* e *dislexia*. Elas alertam sobre o fenômeno de utilização dos conceitos médicos no interior das explicações sobre as questões sociais e também escolares. Destacam também a ênfase individual na análise da problemática, vendo “no” aluno e em “seu corpo” a origem das dificuldades. Souza, M. P. R. (1996) também fala da individualização das queixas escolares e culpabilização da criança ou de sua família pelo não aprender. A autora chama a atenção para o modo como o psicólogo questiona as famílias utilizando o padrão do pensamento médico-clínico, do tipo *anamnese*, que enfoca apenas a dimensão individual e familiar. Seu alerta é sobre como o psicólogo, na sua prática, por reproduzir essas questões, contribui para a perpetuação de um foco individualizante e descontextualizado dos problemas de escolarização. E, nesse mesmo período, Adriana Marcondes Machado (1996) reflete sobre a avaliação psicológica e o encaminhamento de crianças para classes especiais, assim como se vê várias outras contribuições que buscavam discutir novos instrumentais e ferramentas para atuação do psicólogo escolar (MACHADO e SOUZA, 1997).

Em meio a tudo isso, um grupo se reúne e começa a gestar a ideia de uma associação que pudesse organizar a área. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) tem origem na iniciativa de Raquel Souza Lobo Guzzo, Solange Weschler, Geraldina Porto Witter, Samuel Pfromm Netto e Vera Gomes. Em depoimentos para esta tese, Pfromm Netto, Witter e Guzzo relatam a esse respeito:

Então, em oitenta e sete [1987] eu encontrei a Solange no congresso e em oitenta e oito [1988] nós começamos, Solange e eu, a gestar a formação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). E nós tivemos uma influência na época do Thomas Oakland, que era o presidente da Associação Internacional de Psicologia Escolar (ISPA)...

[...] O Thomas Oakland [...] deu a seguinte orientação:

“Vocês têm que agrupar as pessoas em torno de ideias. Se não existir um agrupamento efetivo das pessoas em torno de ideias, você não consegue fazer avançar a área.”

E, aí, nós começamos a ver: a Sociedade Brasileira de Psicologia não tinha uma seção de Psicologia Escolar; como não tem até hoje, pois essa sociedade não se estrutura em seções. Nós não tínhamos nenhuma associação específica que estudava isso. Fizemos um levantamento dos cursos de pós-graduação que tinham na área de Psicologia Escolar e eram dois no país: em Brasília e na USP. Então pensamos que deveríamos começar por aí. Pensamos: *vamos começar por aí. A gente vai começar a criar espaços de pressão...* (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

[...] Numa das reuniões da SBP, anos depois, houve uma mesa-redonda sobre Psicologia Escolar. A intenção de oferecer essa mesa-redonda foi,

justamente, de ver se conseguíamos articular alguma coisa e criar uma sociedade de Psicologia Escolar.

[...] a Sociedade ainda se chamava Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Esse congresso era o grande evento de Psicologia.

[...] Então, a sala estava cheia... acabou a mesa-redonda, todo mundo discutiu, daí ficou mais ou menos acertado a criação da Associação. Nessa ocasião, eu e a Raquel estávamos em Campinas, trabalhando na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Isto foi nos anos oitenta [década de 1980]. Resolvemos fazer essa mesa-redonda em Ribeirão Preto, para ver se haveria cacife suficiente para dar início a um evento da área (WITTER, 2009 – DEPOIMENTO para esta tese).

Segundo Pfromm Netto, as precursoras da ideia foram Raquel e Solange, protagonistas na iniciativa de criar a Associação e que ele colaborou. Raquel Guzzo disse no seu relato, diferentemente do que disse Geraldina Witter, que a tal mesa inicial de debates ocorreu em São Paulo, capital, na 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em 1988.

Eu sei que no evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de 1988, nós fizemos um movimento lá dentro. Nós convocamos um seminário e lançamos a pedra fundamental da ABRAPEE (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Ela conta ainda que, como a Associação não tinha sede e nem recursos iniciais, toda sua organização se deu dentro da casa da própria Raquel Guzzo e com a colaboração de sua secretária pessoal. Essa secretária, Ana, posteriormente, quando a ABRAPEE teve uma sede própria, continuou trabalhando para a Associação até o ano de 2010. Nos relatos de Witter e Guzzo para a tese, contam em detalhes os meandros dessa criação e também da organização do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (I CONPE), que ocorreu em Valinhos no ano de 1991. O segundo congresso, ocorrido em Campinas, contou com a presença dos membros da “International School Psychology Association” (ISPA), que realizou ao mesmo tempo o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar junto ao CONPE. Guzzo (2010) afirma, no seu depoimento, que este primeiro encontro foi um sucesso e teve a participação de muitos psicólogos, não só do Brasil como de países América Latina. O interesse era também mostrar à ISPA que se podia ter uma Associação brasileira que pudesse estar associada a esse órgão internacional:

Em novembro de 1990 fizemos o congresso. Nós tínhamos que provar para a Associação Internacional que nós tínhamos as pessoas organizadas aqui... A gente convidou a diretoria inteira da ISPA. Todos os diretores da ISPA vieram para cá para conhecer esse projeto. E com isso eles autorizaram a abrir aqui (GUZZO, 2010 – DEPOIMENTO para esta tese).

Nesse congresso criou-se a primeira diretoria, que seguiu os moldes da ISPA, com presidente passado, presente e futuro (estrutura existente até hoje) e que tem como objetivo manter as políticas da área. Raquel Guzzo analisou na sua fala que havia uma distância entre USP e PUC-Campinas, o que pode ter enfraquecido as relações na área, dado que as duas instituições eram expoentes no que se referia à pós-graduação em Psicologia Escolar e também às publicações do período. Em sua visão, se não tivesse havido essa cisão, talvez a área tivesse se desenvolvido mais. Ela acredita que posteriormente também a ABRAPEE se afastou dos psicólogos que atuavam na prática, e analisa que atualmente tem havido um resgate maior desse propósito.

Um outro relato interessante do depoimento de Guzzo foi sobre a legislação para inserção do psicólogo no contexto educacional público. Ela relata que o deputado Magalhães Teixeira (PSDB/SP) acolheu a proposta redigida pela ABRAPEE e que o projeto chegou a ser aprovado e depois vetado pelo Presidente da República, à época Fernando Henrique Cardoso. Guzzo diz que recebeu um comunicado do veto dizendo que a proposta era pertinente, porém o trâmite deveria ser via município. Busquei investigar esse projeto e encontrei que o mesmo era o Projeto de Lei N. 2151/1991 e propunha “instituir o direito do educando ao atendimento psicológico educacional”. Não consegui a íntegra do projeto, mas consegui o trâmite do mesmo (ver: Anexo 3) e verifica-se neste que ele foi apresentado em 31/10/1991, aprovado em várias comissões na Câmara dos Deputados e, com pareceres favoráveis, foi aprovada sua redação final em 30/06/1993, mas vetado em 29/04/1996, sendo mantido o veto. Seria necessária uma análise desse episódio de modo a esclarecer a questão. Entretanto, atualmente, a ABRAPEE propôs um outro projeto legislativo que tramita na Câmara dos Deputados, após ter sido aprovado no Senado (PLC- 60/2007).

A ABRAPEE instituiu a Revista de Psicologia Escolar e Educacional, a primeira com conteúdos específicos na área. Pelos números desde 1991 até hoje, nota-se a grande diversidade desse campo de conhecimento, que tem representantes de vários tipos de pensamento e *ideologias*. De um modo geral, pode-se dizer que os anos 1990, por meio da criação da ABRAPEE, abriram um outro espaço de possibilidades de discussão, que foi se constituindo por meio dos CONPEs e também das ações da entidade. Mas tanto Guzzo quanto Patto, nas suas declarações para esta tese, disseram que o pensamento crítico e de renovação ainda não chegou aos espaços que deveria ter chegado. Elas corroboram a ideia de Loureiro, que afirma:

[...] esse movimento de reorientação teórica, no entanto, longe de traduzir um consenso, dá-se no meio de um embate político nem sempre manifesto, no qual há diferentes concepções de mundo, de indivíduo, de sociedade, de educação, de teoria e de prática tentam afirmar-se sob hegemonia das concepções liberais em Psicologia, ainda longe de ser

abalada; ao contrário, é hoje, mais que nunca, reforçada (1981/1997, p. 452).

Considero que as discussões no interior da área em alguns momentos tomaram ares “apaixonados” e até “desrespeitosos” entre grupos que advogam ideias diferenciadas, algo que aos poucos foi se modificando no meu entendimento. Mas ainda me pergunto: será que, como disse Pfromm Netto, “o tempo se encarregou de mudar isso tudo”? Não tenho respostas para essa questão, além da hipótese que reiterei várias vezes neste texto de que talvez essa seja a diversidade que nos caracteriza enquanto ciência, profissão e área. Não creio, como disse Loureiro, que deveríamos chegar a um consenso. Inclusive Patto apontou essa questão em seu depoimento, mas, por outro lado, concordo com Guzzo quanto à necessidade de romper certas cisões em virtude da busca de um fortalecimento de nossas instituições e sobretudo das ações que podem ser feitas em contribuição à Educação. Quiçá, a partir desse tipo de pensamento, não possamos conseguir realizar nossas utopias?

VII.2.7. Sétimo período – A virada do século: novos rumos? (2000-)

Novo Tempo

No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver
Pra que nossa esperança seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho que se deixa de herança
No novo tempo, apesar dos castigos
De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
De todos os pecados, de todos enganos, estamos marcados
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver
No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos em cena, estamos nas ruas, quebrando as algemas
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
A gente se encontra cantando na praça, fazendo pirraça
Ivan Lins e Vitor Martins (1980)

Como este é um trabalho de história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, achei por bem enunciar um chamado sétimo período, ainda em curso, embora fruste os que porventura venham a ler este texto, pois aqui não pretendo analisar os anos 2000 a 2011, que é quando esta tese se encerra. Digo isso por dois motivos principais: o primeiro é que é complexa a análise de um processo histórico em curso; e o segundo motivo, e mais importante, diz respeito ao fato de que ainda precisamos construir uma

identidade, no caso da Psicologia Educacional e Escolar, após todas essas transformações pelas quais passamos. Nos últimos eventos de que tenho participado, tem-se rediscutido o papel do psicólogo neste mundo contemporâneo, com as mídias interativas, com novas tecnologias – e inclusive os depoentes tocaram nesse tema. Por outro lado, também ainda se vê que há uma discussão imanente do tipo de escola, de Educação e de ser humano com que pensamos estar contribuindo, um debate sob o qual sempre nos debruçaremos. Mas, por outro lado, como otimista que sou, penso que talvez possamos descortinar novos tempos, novos rumos, novas alternativas.

Esta proposição se alicerça sobretudo no olhar extensivo, por todo este percurso que mostra a área de Psicologia Educacional e Escolar como uma fênix que morre e renasce das cinzas em meio a muitas transformações no mundo e na sociedade. Mas quais evidências me levaram a crer que era necessária uma demarcação histórica no tempo que pudesse se iniciar em 2000? Além das questões apontadas por Antunes (2003), descritas pela autora como “virada do século”, verificam-se, como dito no capítulo anterior, novas reformulações quanto à conceituação, objeto de estudo e modos de intervenção do psicólogo no campo educativo. Tem sido cada vez mais comum a referência a práticas diferenciadas, mudando o foco do objeto de estudo da Psicologia Educacional e Escolar. Com a ampliação da ideia de escola para “contextos educativos” diversos, vemos trabalhos de tese, dissertações e também relatos de práticas que envolvem a atuação junto a medidas socioeducativas, no sistema de privação de liberdade para menores ou adultos em conflito com a lei, ações em conjunto com a assistência social nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), atuações com a perspectiva institucional como o trabalho nas prefeituras, feitos em equipes no interior das secretarias de educação, com equipes matriciais, grupos de referências para escolas, entre outros.

Assim, no meu entendimento, esses novos espaços de ampliação da atuação profissional do psicólogo, como apontado por outros autores, também surgiram no interior da Psicologia Educacional e Escolar. Além disso, por meio dessa ampliação, verifica-se a Psicologia e a Psicologia Educacional e Escolar em busca de interfaces cada vez mais estreitas com todas as Ciências Humanas e ainda maior a exigência de trabalhos multiprofissionais e interdisciplinares. Também espero que, neste sentido, essa “nova onda” possa trazer de volta a discussão da História e também da História da Psicologia e da área, de forma a revisitar-se algumas das iniciativas que infelizmente foram, por meio de um olhar extremamente pessimista sobre esse passado, jogadas ao esquecimento. Sobre este período, espero que outros pesquisadores possam contribuir, e também eu,

talvez daqui algum tempo possa retomar o tema, de forma a rever se se cumpriu ou não meu desejo de construirmos este novo tempo.

CAPÍTULO VIII – VOLTANDO PARA CASA – CONSIDERANDOS

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.
Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.
As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão
Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade (1951/2001)

Chegamos ao final desta jornada que se encerra aqui, mas também inicia-se, novamente, em outros espaços. Imaginei como o fim de uma viagem o arrumar das malas, o regresso olhando de novo as paisagens vistas, agora resignificando-as, e também a chegada em casa. Assim, percebi que não faria sentido falar em conclusões, pois aqui se encerra uma etapa, mas outra se abre para mim como pessoa, pesquisadora, psicóloga interessada em História, Psicologia e Educação. Portanto, julguei interessante realizar algumas considerações, que dividi nos seguintes eixos: a) uma visão panorâmica sobre este percurso e b) algumas reflexões que pude ir tecendo ao longo do processo de construção deste trabalho. Quanto ao item inicial, penso que seria interessante separá-lo em dois: o que se refere ao âmbito pessoal e profissional e considerações gerais sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.

Acredito que, se eu pudesse escolher outro título para este trabalho, ele teria pelo menos duas outras versões:

“Estudos iniciais desta pesquisadora para composição de uma possível história a respeito da Psicologia em sua relação com a Educação, que constituíram o campo teórico (ciência) e de atuação prática (profissão) denominado Psicologia Educacional e Escolar no século XX, em alguns dos diferentes Brasis que compõem este imenso país.”

Ou ainda:

“Elementos historiográficos de alguns dos acontecimentos, instituições e personagens importantes que contribuíram para a história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil no século XX; constituídos a partir da história plural, coadunando a história oral temática por meio de cinco depoentes considerados pioneiros nessa área no Brasil.”

Mas, como nota-se, essas descrições têm mais uma aparência de resumo que de título. Entretanto, julgo interessante iniciar esta sessão de considerandos com esse pensamento, pois ao olhar para a tese como um todo, tenho a nítida sensação de que se expressa nessas duas formulações. Quando comecei a organizar o sumário deste trabalho, pensei em seguir a sequência, na tese, do próprio título, assim eu iria estudar a História, a História da Psicologia e a História da Psicologia Educacional e Escolar. E foi com esse pensamento que eu e minha orientadora iniciamos esta jornada, embrenhando-nos neste terreno novo que é a historiografia, e posteriormente adentrando no trabalho de campo com a história oral e composição da escrita com outras fontes também. Assim, observando os objetivos deste estudo, em linhas gerais acho que os mesmos foram cumpridos, e o que gostaria de dizer neste momento é sobre como vejo toda esta trajetória de construção deste estudo, nos âmbitos pessoal, profissional e depois científico e social.

Ao ter a dimensão de como foi o início deste trabalho e das poucas referências que eu tinha sobre todo este histórico, reflito que um dos objetivos, de formar-me como profissional, pesquisadora e psicóloga interessada em historiografia da Psicologia, foi atendido. Hoje, penso que ter escolhido o tema da Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar sempre esteve ligado, em minha trajetória pessoal, a experiências semelhantes aos depoentes que entrevistei, aos personagens sobre os quais falei. Como eles mesmos disseram, também a mim, indignavam-me certas injustiças no campo educativo; por outro lado, também encantava-me aquele universo no qual se poderia aprender muitas coisas e ter muitas descobertas. Ao olhar para os exemplos que foram citados aqui, destes personagens pioneiros, que empreenderam esforços para a construção da área de Psicologia Educacional e Escolar, em muitos dos seus textos, das suas ideias, pude me reconhecer várias vezes. Mesmo que alguns, aliados a um pensamento majorante, que tinha como pressuposto a individualização da compreensão sobre o fenômeno da escolarização e educacional, mesmo que buscassem testar para separar em classes homogêneas ou enviar para escolas especiais, pude antever nessas histórias muito do que também me levou a estar aqui concluindo este trabalho. Penso que me senti mais perto de cada um desses personagens descritos (tanto as fontes orais quanto não orais) e entendi suas proposições à luz do contexto em que viviam. E neste percurso, sobretudo, entendi que como eu, muitos destes tinham/têm uma paixão pela Educação e uma busca incessante por pensar sobre como a Psicologia pode contribuir com esta. Assim, em termos pessoais, o trabalho me fez refletir muito, me fez respeitar cada história e, especialmente, ter uma real dimensão das coisas e dos acontecimentos históricos, a partir do contexto a que está se referindo.

Quanto a uma visão panorâmica desta contribuição, relendo os objetivos propostos, julgo que se pôde alcançá-los, sobretudo pela reunião de elementos dessas muitas histórias. Talvez não haja aqui tantas proposituras novas, ou nunca dantes examinadas. A originalidade, exigência de um trabalho como este, talvez tenha sido poder coadunar informações de forma a melhor utilizá-las, e acredito que, se houve uma contribuição efetivamente singular, esta devo aos generosos relatos dos depoentes que enriqueceram e deram carne e vida a este trabalho. Para realizar uma análise panorâmica dessa história, utilizei como pano de fundo os construtos tecidos por meio da concepção de História em Marx e Engels antes descritos: 1) processualidade/história como um *continuum*; 2) materialidade histórica; 3) historicidade e compreensão de sujeitos coletivos; 4) práxis; 5) intencionalidades múltiplas; 6) teleologias múltiplas; 7) relação do conhecimento com a prática política; 8) aspectos de *alienação*; 9) função ideológica; 10) luta de classes (forças hegemônicas e contra-hegemônicas– concepção *gramsciana*); 11) contraditoriedades; 12) conscientização. Obviamente que, por ser uma divisão didática, ao se tratar de uma análise que busque esses elementos, não há possibilidade de cindi-los, pois os mesmos se inter-relacionam e interconectam, e no relato a seguir tentei reuni-los numa descrição coerente.

A Psicologia Educacional e Escolar, desde o seu nascedouro no início do século XX, e mesmo nos antecedentes, sempre se preocupou com a dimensão teórica e prática desse conhecimento. Observa-se que, desde os primórdios, quando os jesuítas escreveram sobre “modos de educação cristã” ou teóricos da época diziam da criação de filhos, havia a preocupação em aliar os conhecimentos teóricos com fins de aplicabilidade. Pode-se inclusive afirmar que a intencionalidade e teleologia iniciais, no que se refere a esses campo do saber, eram eminentemente empíricas e posteriormente é que se debruçaram sobre si mesmas, com fins de encontrar explicações conceituais para suas ações. Do início do século XX até meados deste, também esta marca de um exercício prático da Psicologia Educacional e Escolar pode ser antevista no movimento psicometrista e na disseminação do pensamento eugenista, higienista e escolanovista. Obviamente, cada qual com suas diferenciações epistêmicas, nota-se entretanto uma semelhança no que se refere aos objetivos desses movimentos que, como tratado antes, cumpriram um determinado papel nesta sociedade, especialmente no que se refere ao “ajustamento” e “normalização”, típicos do pensamento psicológico do período.

Usando uma expressão dita por Patto, no seu depoimento, referindo-se à escola como uma “caixa de ressonância da sociedade” e, portanto, sendo um micro universo que reprisa a organização social que está posta, também digo o mesmo da Psicologia Educacional e Escolar ao longo do tempo. Patto afirmou (em depoimento para esta tese e

em outros trabalhos) que como a essência desta sociedade capitalista é contraditória a escola e a Educação não cumprem apenas uma função alienante, mas também oferecem oportunidades emancipatórias. É o que também afirmo com relação ao objeto de estudo desta tese; a Psicologia Educacional e Escolar, ao mesmo tempo que alienou, adaptou e disciplinou, também por outro lado, construiu teias de ação que possibilitaram a criação de instrumentos, como disse Patto, de compreensão da vida social e das próprias vidas dos sujeitos. Da mesma forma que afirma Souza, M. P. R. (2008), digo que a auto crítica que a área pôde empreender sobre si mesma e suas práticas e teorias possibilitou alcançar outras formas de inserção nesta sociedade.

Essa reflexão está relacionada ao fato de que é possível observar, ao longo desse percurso histórico, que, no que se refere às múltiplas intencionalidades e teleologias desse campo de conhecimento, que tanto houve por parte dessa área e de seus profissionais a busca por responder às demandas do sistema capitalista e, portanto, formar indivíduos enquadrados na lógica desta organização social quanto demandas contrárias neste sentido. Para ficar apenas em dois exemplos falo do movimento da Escola Nova e também do higienismo. Os ideais da Escola Nova têm sido tratados, em vários escritos que tenho lido, como verdadeiros vilões que buscaram um modo sofisticado e “simbólico” de opressão, que se daria por meio da Educação. Mas essa é uma análise parcial, pois, considerando a escola tradicional e o modo de organização desta relacionado à figura autoritária do professor, o *escolanovismo*, mesmo com seus limites (que reconheço), foi uma verdadeira revolução no campo educativo. E digo isso entendendo revolução como uma mudança na organização (no caso educacional) que trouxe novos elementos, novas discussões e também novos questionamentos. O mesmo se pode dizer do higienismo. Conforme tratado por Stepan (2005), é um erro identificar nesse movimento uma ligação *sine qua non* com o pensamento eugenista e suas feições fascistas e discriminatórias. A autora afirma que no Brasil, especificamente, sob certos aspectos, e a partir de certos personagens, esse pensamento se constituiu em base para proposições de políticas sociais de habitação, saneamento, saúde e educação públicas. E, ao dizer essas considerações, reflito sobre a ideologização, a *alienação* e a conscientização no campo da Psicologia Educacional e Escolar.

Uma coisa que aprendi sobremaneira neste trabalho é olhar de perto uma determinada questão, duvidando especificamente da primeira proposição contrária a esta, ou mesmo a favor. Penso que revelar, por exemplo, esses outros lados da Escola Nova e do higienismo é tarefa ainda a ser empreendida. Estamos, nós pesquisadores interessados na Psicologia Educacional e Escolar, também alienados do conhecimento sobre essas minúcias a que me referi. É preciso dialetizar certas posturas e,

principalmente, entendê-las como fundamentalmente contraditórias, guardando em si mesmas componentes hegemônicos e contra-hegemônicos. Em meu entendimento, julgo que ao olhar esse passado pude descortinar, por exemplo, que os Testes ABC e MM, de Lourenço Filho e Helena Antipoff, respectivamente, não podem ser comparados às testagens psicométricas de Galton e Binet simplesmente. Estes tinham um caráter avaliativo e até certo ponto qualitativo. Obviamente observa-se, no período em que esse movimento proliferou a defesa das proposições psicométricas, que tinham como pano de fundo a análise discriminatória e alicerçada ao construto de homem de cunho individualizante e descontextualizado socialmente. Porém, como apontado por Silva (2010), Binet e Galton tinham diferenças significativas de pensamento. E o mesmo se pode dizer de muitos dos pensadores brasileiros. Urge debruçarmo-nos novamente sobre nossa história para, ao contrário do que foi feito até agora, em que se apontaram as limitações, distorções e condições alienantes, discriminatórias e excludentes desta, buscarmos nos dizeres de Yazzle (1990) as “fendas” ou os intercursos contraditórios. Neste sentido, acredito que é mais que necessária uma compreensão historicista, *dialética* e que sobressalte os elementos contraditórios em interação. A denúncia agora precisa ser revestida também de um olhar sobre as possibilidades, que em meio a uma massa asfáltica se possa olhar para o pequeno broto de flor ali em processo de devir.

Questionaram-me muito a respeito desta tese. Disseram: mas qual é a sua tese? Acredito que muitas pessoas, quando fazem esse questionamento, pensam logo num modelo de ciência positivista, que busca as relações causa e efeito que, sobretudo, também se alicerça na produção exclusivista de “um” indivíduo, “um grande pensador” que vai lançar luz sobre a escuridão. É a teoria da história que privilegia os grandes homens, aqueles que sob a iluminação da ciência podem elencar um novo elemento. É claro que meu pensamento não passa por aí. E julgo que tenha ficado claro ao longo da leitura deste texto que nele lanço-me a reflexões o tempo todo, tecendo minhas impressões, sentimentos, surpreendendo-me, espantando-me, etc. Mas há alguma coisa que eu julgue ser a contribuição maior deste trabalho? Que julgue caracterizá-lo e que diria ao responder o questionamento “qual é a sua tese”? Sim, há; mas não é “uma” proposição/afirmação enfática e conclusiva, e sim algumas reflexões que pude ir tecendo no caminho, que tratarei a seguir.

Uma das primeiras constatações que me saltaram aos olhos no percurso da pesquisa foi encontrar que a Psicologia Educacional e Escolar não nasceu como um braço da Psicologia como um todo. Acompanhando a trilha de constituição dessa área de conhecimento, vislumbrei que, em paralelo, ocorria também o nascedouro da própria Psicologia. Mas o mais interessante nesse aspecto não é dizer o que veio antes, se uma

ou outra, mas identificar que as mesmas nunca foram duas ou, se foram, foram mais que duas, três ou quatro. Em outras palavras, verifica-se, pela história da Psicologia no Brasil, que as múltiplas influências (externas e internas) forjaram um campo de investigação e prática que se caracterizou desde sempre pela multiplicidade de olhares. As diferenças que nos unem, alicerçaram a Psicologia no Brasil, e pode-se dizer que esta é um mosaico de teorias, práticas, saberes e fazeres. Como dito antes, esta pluralidade nos traz benefícios e malefícios, pois ao mesmo tempo em que é na diversidade que encontramos riqueza, por outro lado, em alguns momentos pode-se dizer que perdeu-se identidade e espaço de inserção na sociedade. Quando penso em Helena Antipoff, Lourenço Filho ou outro pioneiro da Psicologia Educacional e Escolar, não consigo chamá-los de psicólogos escolares. Vejo que também esta é uma característica inicial que fica evidente ao observar os escritos antigos. Estes pioneiros se interessavam por Psicologia e por Psicologia Aplicada; em geral, aplicavam-na em contextos educativos, porém eram, como disse Angelini no seu depoimento, polivalentes. A especialização, algo que parece ter se intensificado com a profissionalização, em meu entendimento empobreceu essa visão plural. Julgo que é necessário um olhar “especial” sobre determinado campo para poder compreendê-lo de forma mais densa. Porém defendo a ideia de que a Psicologia Educacional e Escolar seja uma “especificidade”, e não uma “especialização”. Com isso quero dizer que não é o caso de isolar-se no seu conhecimento “especializado” sobre as questões nas quais se tem interesse e seus objetos de estudo, mas, pelo contrário, ter um olhar “especial”, detalhado, minucioso, mas que não perde a multiplicidade, a pluralidade da interface com outros conhecimentos.

O grupo de pesquisadores que tem sido denominado de estudiosos da Psicologia Escolar Crítica tem esse tipo de prerrogativa acima descrita, que julgo muito pertinente reiterar. A Psicologia Educacional e Escolar deve buscar nas Ciências Humanas em geral, nas Ciências Sociais, na Pedagogia, na Educação e na própria Psicologia, interfaces de conhecimentos, de forma a ampliar seu âmbito de olhar e abrangência. Assim, a tarefa é voltar um pouco no tempo em que até as possibilidades contraditórias conviviam lado a lado, constituindo os saberes polivalentes, obviamente também críticos, mas sobretudo pluralista. Que se possa sair do ocultamento de elementos desta nossa história e que nos lancemos a uma compreensão não só alienada, mas também crítica e “desapaixonada”, que nos revele lugares, pessoas e fazeres desconhecidos ou perdidos nesse passado.

Outra reflexão importante é considerar que um olhar para essa história nos ampliará sobremaneira a compreensão dos diferentes e diversos objetos de estudo com os quais podemos contribuir. Desde o indivíduo que corporificou o discurso do fracasso

escolar, que nos é apresentado por queixas escolares, até a desmitificação do “não aprender na escola”, a conscientização das produções de “fracassos em geral”, as políticas educacionais, os direitos sociais, entre outros. Observa-se, por meio deste olhar sobre a história, que podemos buscar respostas a muitas questões, e que podemos também contribuir para minimizar as problemáticas que nos são colocadas neste campo de muitas formas. Com isso quero dizer que não há um saber único e estanque sobre o objeto de estudo da Psicologia Educacional e Escolar, mas uma compreensão histórica desta, assim como dos modos de intervenção que se pode assumir. Em outras palavras, reitero a importância da multiplicidade de modos de se entender e praticar Psicologia Educacional e Escolar, não de maneira fragmentada, com cada qual menosprezando saberes de seus oponentes, mas considerando importante os debates, as diferenças de posição e respeitando-as, de modo construtivo, como uma Psicologia nova, não consensual, mas plural. Isso, no meu entender, remonta o dito por outros autores quanto ao modo crítico de pensamento, pois essa movimentação só é possível indo às raízes dessas proposituras e, assim, compreendendo-as contextualmente.

Uma outra consideração que quero deixar aqui registrada é que, compreendendo a história da ciência psicológica no Brasil, verifiquei que foi especialmente por meio da Psicologia Educacional e Escolar que a Psicologia pôde constituir aproximações entre saberes acadêmicos e fazeres realizados no interior da escola, adentrando espaços antes não ocupados. Vejo que a Psicologia Educacional e Escolar foi aquela que, em muitos aspectos, foi a primeira a chegar a grandes populações, a atingir o povo e a sociedade. Mesmo que ainda de forma questionável, essa área pôde de alguma forma criar um “rasgo” na Psicologia individualista e abstrata e buscar ampliar seus conhecimentos de forma praxica e construtiva. Penso que até por essas origens se deve retomar o objetivo histórico de atendimento às classes populares. A Psicologia Educacional e Escolar precisa contribuir para a melhoria da Educação e das condições de vida social. Para tanto, é necessário novamente se lançar a um posicionamento político, em defesa de uma Educação para todos que busque a justiça, o rompimento com as desigualdades e os preconceitos, e que se possa, de fato, contribuir com elementos emancipatórios. Yazzle (1990) encontrou em seu estudo dos anos 90 que a Psicologia Educacional e Escolar era uma especialidade muito mais conservadora que transformadora. Mas também apontou elementos de mudança em gestação. Hoje, pode-se dizer que essa visão não mais corresponde, pois se há práticas e saberes conservadores, por outro lado há também práticas e saberes que buscam uma perspectiva crítica de compreensão da realidade escolar.

Parafraseando Plínio Olinto, penso que a Psicologia Educacional e Escolar inicialmente parecia uma criança quando entra num quarto cheio de brinquedos; ao entrar na escola ou nos espaços educativos diversos, realizou experimentos, práticas exploratórias de todo tipo, desde aquelas mais desastrosas até algumas interessantes. Mas, em certo momento essa criança, ainda aprendiz, foi colocada para fora do quarto e disseram-lhe: *“aprenda a se comportar diferente, assim deixamos você entrar novamente”*. Aos poucos ela cresceu e hoje é uma juvenzinha, ainda aprendiz, que repensa suas ações e analisa o caminho trilhado, julga, comete erros e acertos. Critica, se auto critica e com esse movimento tem construído novos caminhos, novas teorias e também novas práticas que, como não poderia deixar de ser, ensejam novas dúvidas...

O caminho percorrido nos mostrou estradas novas, pores do sol belíssimos e também injustiças e desigualdades; por outro lado, trouxe a vivacidade de entender que nossa história tem a marca do movimento. Denota a característica subjacente a toda história, os movimentos e os contra-movimentos, a descontinuidade e a continuidade, as alianças e as rupturas. Busquei dar ênfase ao processo e trazer seus elementos, mas ainda é necessário um novo olhar sobre todas as informações, um repensar. É preciso maior aprofundamento em vários pontos, e termino este trabalho entendendo que ele finaliza aqui, mas inicia-se em outro âmbito, pois é preciso adentrar mais em certos aspectos sobre os quais apenas realizamos um sobrevoo panorâmico. De todo modo, serviu para evidenciar, como disse Guzzo quando se referia à sua própria história, o quanto todo o percurso foi de saltos. Alguns saltos qualitativos, outros menos acertados.

A história da Psicologia Educacional e Escolar nos ensina, assim como numa viagem, o quanto ainda precisamos viajar, conhecer melhor lugares desconhecidos, trilhar novos caminhos, sair de nossos castelos confortáveis e nos lançarmos à aventura das descobertas. Encerro aqui, com tantas dúvidas quanto impressões de algumas certezas. Porém julgo, como disse antes, que esta é apenas “uma” história, entre as tantas que podemos contar a esse respeito. É preciso que possamos cada vez mais trabalhar em projetos coletivos, com vistas a criar sistemas investigativos. É preciso também que neste contexto, criem-se espaços de encontros em que haja o debate construtivo de ideias para se repensar nosso passado e refletir nossas ações no presente, de modo a construir um novo futuro.

Queria, como nas belas histórias fictícias, terminar com o famoso “e foram felizes para sempre”, mas isso seria congelar um processo que nunca pode ser paralisado. Além disso, ainda há muito o que fazer; precisamos responder ao chamamento que a nós é confiado. Há muito o que estudar, pesquisar. A Psicologia Educacional e Escolar ainda precisa responder de modo a contribuir para uma nova Educação, uma nova sociedade,

em que haja menos desigualdade e injustiças. Assim, fica aqui, neste final, uma conclamação aos interessados neste desafio que possam ajudar a construir as outras muitas histórias que um dia poderemos contar no futuro, sobre a Psicologia, as PsicologiaS e sua relação com a Educação. Histórias das quais possamos nos orgulhar um dia e dizer que, além de findas, foram lindas. Termino como comecei: vamos juntos, de mãos dadas?

REFERÊNCIAS E FONTES

Por se tratar de um trabalho em História, achou-se por bem indicar a primeira edição da obra naquelas publicações em que isto fosse pertinente, assim como indicar aquelas referências que serviram de fontes históricas. As fontes foram marcadas de cor vermelha.

1º. SEMINÁRIO DE HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA. Anais do 1º. Seminário de Historiografia da Psicologia. São Paulo: Grupo de Estudos em História da Psicologia Aplicada à Infância, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, FAPESP, 2000.

ABRAPEE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Valinhos: ABRAPEE, 1991.

ACADEMIA PAULISTA DE PSICOLOGIA. Sergio Vilela Monteiro (1923-2008). Obituário. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, vol. 29, n. 1, 2009, p. 214-215.

AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIRRE, M. J. F. Dislexia e imaturidade de trabalho, duas causas freqüentes da reprovação no primeiro grau da escola primária. **Revista de Psicologia**, n.20, 1956, p. 1-7.

AGUIRRE, M. J. F. **Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura.** Tese (Livre-docência), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1965.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALENCAR, E. M. L. S. A trajetória de vida de três pioneiros brasileiros da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional.**, vol.12, n.1, 2008, pp. 265-278.

ALENCAR, José. **Iracema.** 24. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

ALMEIDA, L. S. e GUZZO, R. S. L. A relação Psicologia e educação. **Estudos de Psicologia**, vol. 9, n. 3, p. 17-131, 1992.

ALVES, I. **Teste individual de inteligência .** Salvador: Nova Graphica, 1926.

AMARAL NETTO. A história em notícia. São Paulo: Imprensa Santa Cecília, s.d.

ANDRADE, C. D. **A rosa do povo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

ANDRADE, C. D. **Alguma poesia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRADE, C. D. **Claro enigma.** 14ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. [1ª. ed. 1951].

ANDRADE, C. D. **Corpo.** 16ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRADE, C. D. **O sentimento do mundo.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRADE, O. **Pau Brasil.** Paris: Sans Pareil, 1925.

ANGELINI, A. L. Homenageado. **Psicologia Ciência & Profissão**, vol. 26, n. 1, 2006, p. 172.

ANGELINI, A. L. **Motivação humana.** São Paulo: Livraria José Olympio, 1973.

ANGELINI, A. L. Depoimento. In: BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011 [depoimento dado em 2009].

ANGELINI, A. L. Depoimento. In: PEREZ-RAMOS, A. M. Q. Contribuições ao módulo História da Psicologia do Sistema de Ensino na BVS-Psi: de Arrigo Leonardo Angelini, Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos, Geraldina Porto Witter. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, ano/vol. 27, n. 1, pp. 46-47, p. 2007.

ANGELINI, A. L. **Inventario de Intereses**. 1. ed. Cidade do Mexico: Editora Trillas, 1984.

ANGELINI, A. L. Subsídios para história da Psicologia no Brasil. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, vol. XXV, num. 1, jan. – abril. 2005, pp. 15-21.

ANGELINI, A. L. ; PFROMM NETTO, S. Situação e problemas da Psicologia como ciência. **Jornal O Estado de São Paulo**, 29 de dezembro de 1968, p. 7, mimeo.

ANGELINI, A. L. ; PFROMM NETTO, S. A Psicologia na reestruturação da universidade. **Jornal O Estado de São Paulo**, 12 de janeiro de 1969, mimeo.

ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 2005.

ANTUNES, M. A. M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, jun. 2006. Disponível em: < nde://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100005&lng= n&nrm= nd>. Acesso em 07 fev. 2007.

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição**. 2ª. ed. São Paulo: Educ/Unimarco, 2001.

ANTUNES, M. A. M. Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em história da psicologia. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **História da psicologia**. São Paulo: EDUC/ANPEPP, 1996. P. 95-104.

ANTUNES, M. A. M. Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 105-117.

ANTUNES, M. A. M. **O processo de autonomização da Psicologia no Brasil – 1890/1930: uma contribuição aos estudos em História da Psicologia**. Tese (Doutorado), Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 6, n. 2, 2002, p. 193-200.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In.: MEIRA, M. E. M. ; ANTUNES, M. A. M (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cadernos de Psicopedagogia** [online], vol. 6, n. 11, 2007, pp.0-0. Disponível em: < nde://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100008&lng=es&nrm= nd&tlng=es>. Acesso em jan. 2008.

APA. **Website APA**. Disponível em: <<http://www.apa.org/about/division/index.aspx>>. Acesso em janeiro de 2011.

- ARANTES, E. M. M. De “criança infeliz” a “menor irregular” – vicissitudes na arte de governar a infância. In: JACÓ-VILELA, A. M; JABUR, F. E RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008.
- ARAUJO, G. C. de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2010, vol.36, n.1, pp. 389-402. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a13v36n1.pdf>>. Acesso em novembro de 2010.
- ARAÚJO, S. F. **A fundamentação filosófica do projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt**. Tese (Doutorado), Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ARAÚJO, S. F. **O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma nova interpretação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010.
- ARAÚJO, S. F. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009.
- ARDILA, R. **La psicología en América Latina, pasado, presente y futuro**. Mexico: Siglo Veintiuno, 1986.
- ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOTÉCNICA. Projeto enviado ao Ministério de Educação e Cultura sobre a formação do psicotécnico. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Associação Brasileira de Psicotécnica, 1954.
- ASSIS, M. **Dom Casmurro**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1ª. ed. 1899.]
- ASSOCIATION FRANÇAISE DES PSYCHOLOGUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Disponível em: < <http://www.psychologue.fr/>> . Acesso em 20 de janeiro de 2011.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores (as) – 1920-1960. **Temas em Psicologia**, vol. 15, no. 1, p. 69-84.
- ÁVILA, A. L. O significado da história Frederick Jackson Turner. Tradução de Arthur Lima de Ávila. **História**, São Paulo, v. 24, n.1, p.191-223, 2005.
- AZEVEDO, A. **O cortiço**. 37ª. ed. São Paulo: Ática, 2009. [1ª. ed. 1890]
- AZEVEDO, F. (Org.). **As ciências no Brasil**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1994.
- AZZI, E. **Vida Universitária – crônica da reitoria**. Revista da Universidade Católica de São Paulo, Ano I, São Paulo, jan. 1952, p. 179-199.
- BACKHEUSER, Everardo. **Ensaio de Biotipologia Educacional**. Coleção Vida e Educação. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1941.
- BARAÚNA, L. M. P. B. Da história da psicologia para uma história na psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M; JABUR, F. ; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008. P. 105-107.
- BARBOSA, D. R. **Formação docente: um estudo com professores do ensino fundamental e estudantes de pedagogia**. 2001. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. História da psicologia: contribuições da etnografia e da história oral. **Temas em Psicologia**, vol. 17, n. 1, 2009, p. 81-91.
- BARBOSA, J. A. Prefácio. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. P. 11-15.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARRETO, C. L. B. T. ; MORATO, H. T. A dispersão do pensamento psicológico. **Boletim de Psicologia**, vol. LVIII, n. 129, 2008, p. 147-160.
- BARROCO, S. M. S. Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: EDUEM, 2007.
- BARROS, M. J. V. **Análise dos cursos de formação de professores 1 no Brasil: o trabalho do CEFAM de Marília**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BASCUNÁN, L. V. C. **A psicologia da educação no grupo escolar experimental Dr. Edmundo de Carvalho**. Dissertação (Mestrado), Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BASTOS, A. V. B. ; GONDIM, S. M. G. e cols. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Artmed, 2010.
- BEATON, G. A. **Evaluación y diagnostic en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cromoset, 2001.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política** (vol. 1). Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. [1ª. ed. 1940]
- BERNARDES, J. S. **O Debate Atual sobre a Formação em Psicologia no Brasil: Permanências, Rupturas e Cooptações nas Políticas Educacionais**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DE SAÚDE – PSICOLOGIA BRASIL (BVS-PSI) WEBSITE**. Disponível em: < [nde://www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DE SAÚDE-PSICOLOGIA (BVS-PSI). **Pioneiros da Psicologia**. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/es/Pioneiros_da_Psicologia.html>. Acesso em fevereiro de 2011.
- BLOCH, M. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965. [1ª. ed. 1941]
- BOCK, A. M. Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. ; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOFFI, L. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOMFIM, M. Homenageado. **Psicologia Ciência & Profissão**, vol. 25, n. 3, 2005, p. 504.
- BOMFIM, M. J. **Noções de Psychologia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. [1ª. ed. 1916].
- BORI, C. **Entrevista concedida a Maria Amélia Matos e Vera Rita da Costa** [online]. Disponível em: < [nde://www.canalciencia.ibict.br/index.php?id=26](http://www.canalciencia.ibict.br/index.php?id=26)> . Acesso fevereiro de 2011.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. [1ª. ed. 1973].

- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, E. Prefácio. In: PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. [fruto da tese defendida em 1981].
- BRASIL. DECRETO N. 980 de 8 de novembro de 1890 - Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal.** Senado Federal, 1890.
- BRASIL. Decreto Nº. 53.464, de 21 de janeiro de 1964.** Regulamenta a Lei Nº. 4.119 de agosto de 1962 que dispõe sobre a profissão de psicólogo. Brasília, DF: jan. 1964.
- BRASIL. Lei Nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília – DF: ago. 1962.
- BRASIL. Lei Nº. 9.393 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF, dez. 1996.
- BRASIL. Projeto de Lei (PL) Nº 2151/1991.** Institui o direito do educando ao atendimento psicológico educacional. Câmara dos Deputados: Brasília – DF, fev. 1991.
- BRASIL. Projeto de Lei Constitucional (PLC) Nº 60/2007.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Senado Federal: Brasília – DF, ago. 2007.
- BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo, 1982.
- BROŽEK, J. & MASSIMI, M. (Orgs.). **Historiografia da Psicologia Moderna**.- versão brasileira. Trad. J. A. Ceschin e Paulo José Carvalho da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BROŽEK, J. ; GUERRA, E. L. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brožek. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. São Paulo: EDUC: ANPEPP, 1996. P. 11-27.
- BRUNSCHWIG, J., CORNILLE, S., DIENER, I. e IVERNEL, P. (Orgs.). **Críticas ao Sorex (socialismo realmente existente). Debatendo as idéias de Rudolf Bahro**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.
- BUGELSKI, B. R. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BÜHLER, C. ; SMITTER, F. ; RICHARDSON, S.; BRADSHAW. A professôra, o aluno e seus problemas. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BURKE, P. **O que é história cultural**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997, p. 193-223. [1ª. ed. 1981].
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei e outras proposições**. [online]. Disponível em: < nde://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=200333>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAMPOS, R. H. F. (Org.). Dicionário biográfico da psicologia no Brasil – Pioneiros.** Rio de Janeiro/Brasília: Imago/Conselho Federal Psicologia, 2001.

- CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo/Brasília: Casa do Psicólogo, Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- CAMPOS, R. H. F. . Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 17, n. 49, p. 209-234, 2003.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em Psicologia e Educação**. Tese (Professor Titular), Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1992.
- CAMPOS, R. H. F. Introdução à historiografia da Psicologia. In: BROZEK, J. & MASSIMI, M. (Orgs.). **Historiografia da Psicologia Moderna-** versão brasileira. Trad. J. A. Ceschin e Paulo José Carvalho da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1998
- CANTALICE, L. M. Entrevista com Elcie Aparecida Fortes Salgado Masini. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n.1, 2005, p. 159-162.
- CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à história**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARLAN, C. U. Documento / monumento: os tipos materiais produzidos pela História científica. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 29, p. 138-149, jul./dez. 2008.
- CARMO, J. C. A construção histórica do conceito de hegemonia e contra-hegemonia no pensamento político de Antônio Gramsci. **Revista de Estudos de Educação**, vol. 7, n. 1, 2005, p. 113-128.
- CARPIGIANI, B. **Das raízes aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2000.
- CARVALHO, M. M. C. & ALMEIDA, M. R. T. A Coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. 8 a 11 de novembro de 2004, Casa de Rui Barbosa, Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2004, p. 1-14.
- CASTELAR, M. **Contribuições da memória para uma história da psicologia no serviço público em Campinas**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas Escolas Normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia da Educação**, 22, 1º. Sem. 2006, p. 31-52.
- CENTOFANTI, R. Radecki e a psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 1982, p. 177-208.
- CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC)- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **História do CPDOC**. Disponível em: < [nde://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/](http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/) >. Acesso em 15 jul. 2008.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – MÁRIO COVAS (CRE-MC). **Escola Complementar de Campinas** [online]. Disponível em: < [nde://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1903-Escola_Complementar_de_Campinas.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1903-Escola_Complementar_de_Campinas.pdf) >. Acesso, 2 de fevereiro de 2011.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – MÁRIO COVAS (CRE-MC). **Escola Normal de São Paulo, atual Escola Estadual Caetano de Campos**. CRE-MC: São Paulo, 2010.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – MÁRIO COVAS (CRE-MC). Website. Disponível em: < [nde://www.crmariocovas.sp.gov.br/](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/)> .Acesso em fevereiro de 2011.

CERQUEIRA, L. A. (Org.). **Aristotelismo Antiaristotelismo – ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 2000.

CEZAROTTO, O.; LEITE, M. P. S. **O que é psicanálise**. São Paulo: Ed. Abril/Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1984.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Vol. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994a.

CHAUÍ, M. S. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

CHAUÍ, M. S. Prefácio. In: DE DECCA, E. S. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1984. P. 11-28.

CLIO-PSYCHE INTERNET Website. Disponível em: < [nde://www.cliopsyche.uerj.br/](http://www.cliopsyche.uerj.br/)>. Acesso em 02 de fev. 2007.

COIMBRA, C. M. B. **Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas 'psi' no Brasil do milagre**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. F. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n. 28, p 31-47. 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Laerte Ramos de Carvalho**. [online]. Disponível em: < http://www.ceesp.sp.gov.br/educ_laerte.htm>. Acesso em setembro de 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Linha do tempo**. Disponível em: < <http://www.crsp.org.br/linha/>> Acesso em 17 jul. 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Projeto Memória Website**. Disponível em: < <http://www.crsp.org.br/crp/memoria/Default.aspx>> Acesso em 5 jul. 2010.

CLIO-PSYCHE INTERNET Website. Disponível em: < <http://www.cliopsyche.uerj.br/>>. Acesso em 02 de fev. 2007

CORALINA, C. Assim eu vejo a vida. IN: **Folha de São Paulo**, caderno Folha Ilustrada, edição de 04 de julho de 2001.

COSTA, L. F. e BRANDÃO, S. N. Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 33-41, mai./ago. 2005.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação – ênfase na abordagem construtivista**. Belo Horizonte: Editora Lê, 2001.

CRUCES, A. V. V. **Egressos de cursos de psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional.** Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CRUCES, A. V. V. **Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade.** In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar – Ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas, Alínea, 2003, p. 17-35.

CUNHA, M. B. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia.** Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

CUNHA, M. V. A Escola contra a Família. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F & VEIGA, C. G. (ORGS.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA-LOPES. **Psicologia.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1940.

CYTRYNOWICZ, M. M. & CYTRYNOWICZ, R. **Betti Katzenstein Schoenfeldt, uma psicóloga do século 20.** In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – História e Memória da Psicologia em São Paulo – 2002. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/betti/artigo_betti.aspx>. Acesso em janeiro de 2009.

DARWIN, C. **A origem das espécies.** Tradução de Soraya Freitas. São Paulo: Madras, 2011. [1ª. ed. 1879].

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1990

DE DECCA, E. S. **O silêncio dos vencidos.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

DECROLY, O. e BUYSE, R. **Prática dos testes mentaes.** Rio de Janeiro: Briguet, 1931.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. G. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUMAS FILHO, A. **A dama das camélias.** São Paulo: Brasiliense, 1965. [1ª. ed. 1848.]

ELIAS, IRMÃO. **Curso de Psicologia Aplicada à Educação.** São Paulo: Ed. F.T.D. S.A., 1950.

ENGELS, F. **Anti-Dühring.** Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/engels/1877/antiduhring/index.htm>> Acesso em 20 jan. 2010. [1ª. ed. 1877]

ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Textos: Vol. I.** São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1977. P. 27-60. [1ª. ed. 1892]

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Textos: Vol. I.** São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1977. P. 80-117. [1ª. ed. 1888]

Faculdades Objetivo. Textos I. [197?]

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2008.

FERNANDES, C. T. C. A crítica da modernidade: breves reflexões de Anthony Giddens, Immanuel Wallerstein, Davida Harvey, Milton Santos e Edgar Morin. **Universitas – Relações Internacionais**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 17-23, jul./dez. 2004.

FERRARI, M. Celestin Freinet. **Escola** [online]. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml?page=page2>>. Acesso em janeiro de 2011.

FERREIRA, A. A. L. A diferença que nos une: o múltiplo surgimento da psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, vol. 19, n. 2, jul./dez. 2007, p. 477-500

- FERREIRA, A. A. L. O múltiplo surgimento da psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M. ; FERREIRA, A. A. L. PORTUGAL, F. (Orgs.). **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2010, p. 13-46.
- FERREIRA, D. G. A.; BICCAS, M. S. Ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de memória? **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG, 17 a 20 de abril de 2006, pp. 1999-2010.
- FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008
- FERREIRA, O. S. Lourival Gomes Machado. **Estudos Avançados**, vol. 8, n. 22, 1994, p. 279-284.
- FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. Tradução de José da Silva Brandão. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 1997. [1ª. ed. 1841]
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.
- FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão da psicologia como ciência**. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- FONTANA, J. **A história dos homens**. Tradução de Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru: EDUSC, 2004.
- FONTANA, J. **História depois do fim da história**. Tradução de Antônio Penalves Rocha. Bauru: EDUSC, 1998.
- FONTES, V. Clio e Psyché – à procura de novos futuros. In: JACÓ-VILELA, A. M; JABUR, F. ; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs). **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008. p. 25-29
- FONTOURA, A. A. **Psicologia da Aprendizagem – Psicologia Diferencial**. 2ª. e 3ª partes (vol. 6). 9ª. ed. Editora Aurora, 1966 [1ª. ed. 1964].
- FORUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA (FENPB). **Anais do III Congresso Ciência & Profissão**. São Paulo, 3 a 7 de set. 2010.
- FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Texeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. O nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANÇA, M. **O bicho folharada e outros espertinhos: um passeio pelo folclore**. São Paulo: Global, 2006.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, S. M. Prefácio à edição brasileira. In: THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3ª. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 14-19.
- FRELLER, C. C. . Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 63-78.
- FRELLER, C. C. . Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R.. (Org.). **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 121-136.

- FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. [1ª ed. 1989]
- FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Teoria da história**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- GALVÃO, I. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – MÁRIO COVAS. **Série Ideias**, n. 20, São Paulo: FDE, 1994, p. 33-39. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009> . Acesso em 20 de outubro de 2010.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GESELL, A. **La educación del niño en la cultura moderna**. Buenos Aires: Editora Nova, 1948.
- GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (ORGS.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 86-104.
- GONÇALVES, R. C. ; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, Florianópolis, 10, n. esp., p. 83-92, 2007.
- GONÇALVES, R. C. ; LISBOA, T. K. Trajetórias de vida: visibilizando e reconstruindo a história de mulheres. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, 2006, Florianópolis. **Resumos de comunicações científicas do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7**. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 18-24.
- GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. Tradução Maria Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.
- GUZZO, R. S. L (Org.). **Desenvolvimento infantil: Família, proteção e risco**. Campinas: Alínea, 2007.
- GUZZO, R. S. L (Org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. 1. ed. Campinas: Alínea, 1999.
- GUZZO, R. S. L ; ALMEIDA, L. ; WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar: Padrões e Práticas em Países de Língua Espanhola e Portuguesa**. Campinas: Átomo, 1993.
- GUZZO, R. S. L. Depoimento. In: BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011 [depoimento dado em 2010].
- GUZZO, R. S. L. **Dificuldades de aprendizagem: modalidades de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- GUZZO, R. S. L. **Eficiência de um treino de linguagem oral: desenvolvimento do repertório básico para alfabetização**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
- GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2001.
- GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. DEL PRETTE, Z. M. (Org.). **Psicologia escolar e**

- educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras.** Campinas; Alínea, 2001.
- GUZZO, R. S. L.; ROSADO, E. M. S. ; WECHSLER, S. (Orgs.) . **O futuro da criança na escola, família e sociedade.** Campinas: Editora Átomo, 1995.
- Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971.
- HERRMANN, F. Clínica extensa. In: BARONE, L. M. C. (Org.). **A Psicanálise e a clínica extensa** – III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por Escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-31.
- HERRMANN, F. **O que é psicanálise.** São Paulo: Ed. Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1992.
- HERTER, M. L. ; BOSCHI, M. F. L.; SILVA NETO, N. A. ; ARAÚJO, T. C. C. Psicologia. In: HADDAD, A. E.; PIERANTONI, C. R.; RISTOFF, D. ; XAVIER, I. M. ; GIOLO, J. e SILVA, L. B. (Orgs.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 412-453.
- HOBBSAWM, E. **A era dos impérios (1875-1914).** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** 2ª. ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, E. **Sobre história.** 2ª. ed. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- HOUAISS - **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Versão eletrônica 1.0.7. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2004
- HUNT, J. M. V. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3ª. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997. [1ª. ed. 1981].
- HUR, D. U. O surgimento da esquerda nas entidades profissionais dos psicólogos de São Paulo, CRP-06 e SPESP, no período da abertura política brasileira. **Mnemosine**, vol. 5, n. 1, p. 126-145, 2009.
- HUXLEY, A. **Admirável mundo novo.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades – São Paulo Capital – Informações Estatísticas - 2010** [online]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em janeiro de 2011.
- INSTITUTO DE PSICOLOGIA –USP. **Docentes.** Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1415:indice-alfabetico-qrst&catid=61&Itemid=76>. Acesso em janeiro de 2011.
- INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Vladimir Herzog.** Disponível em: <<http://www.vladimirherzog.org/>>. Acesso novembro de 2010.
- INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION (ISPA) INTERNET WEBSITE.** Disponível em: < <http://www.ispaweb.org/Default.aspx>>. Acesso em 20 jan. 2011.
- JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Dicionário de Instituições da Psicologia brasileira.** Rio de Janeiro: IMAGO; Brasília: CFP, no prelo.
- JACÓ-VILELA, A. M. ; FERREIRA, A. A. L. PORTUGAL, F. (Orgs.). **História da psicologia: rumos e percursos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2010.

JACÓ-VILELA, A. M; JABUR, F. E RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008.

JULIEN, A. A Psicologia histórica de Jean-Pierre Vernant. **Cadernos UFS – Filosofia**, Ano 5, fasc. XI, vol. 5, jan. jun., p. 17-23, 2009.

KAHHALE, E. M. P (Org.). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1996. [1ª. ed. 1781]

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo. In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1990. [1ª ed. 1783]

KEHL, M. R. e VANNUCHI, P. Memória: entrevista com Madre Cristina – A psicanálise, a Igreja e a Revolução. **Teoria e Debate**, n. 09, jan./fev./març. 1990. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-com-madre-cristina-psica>> Acesso em janeiro de 2010.

KHOURI, Y. G.(Org.). **Psicologia Escolar**. São Paulo: EPU, 1984.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

L' AMIRAL, J. J. Como e por que a Informática na escola? **Revista Cogeme**, Piracicaba, v. 3, p. 81-88.

LANE, S. T. M & CODO, W. (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. [1ª. ed. 1984].

LANGENBACH, M. **A Psicologia Aplicada no Rio de Janeiro: o início de uma profissão (1938 - 1962)**. Dissertação (Mestrado), Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et. al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. [1ª. ed. 1924]

LE GOFF, J. História. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, vol. 1, p. 158-159.

LISPECTOR, C. **A cidade sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1964.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997. [1ª. ed. 1981], pp. 449-458.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, F. (Org.). **As ciências no Brasil**. vol. II. São Paulo: Melhoramentos, 1956, pp. 263-296.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. 3ª. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1947. [1ª. ed. 1933].

LOURENÇO FILHO. **Cartilha Upa, cavalinho!** Ilustrações Oswaldo Storni. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MACEDO, E. C. *et. al.* Avaliando linguagem receptiva via Teste de Vocabulário por Imagens Peabody: versão tradicional *versus* computadorizada. **Psicologia Teoria e Prática**, v. 8, n. 2, 2006, p. 40-50.

MACHADO, A. **Antologia poética**. 2ª. ed. Tradução de José Bento. Rio de Janeiro: Editorial Cotovia, 1999.

- MACHADO, A. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. ; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 143-169.
- MACHADO, A. **Inventando uma intervenção na Escola Pública**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- MACHADO, A. M. . A queixa escolar e seus encaminhamentos. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**, São Paulo, v. 14, p. 34-37, 1994.
- MACHADO, A. M. **Cachinhos de ouro**. São Paulo: FTD, 1980.
- MACHADO, A. M. e SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.
- MACHADO, A. **Reinventando a avaliação psicológica**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MAIA, J. A. Método clínico e paradigmas da ciência. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 6, p. 177-179, fev. 2000.
- MALHEIRO, D. P.; NADER, R. M. Contribuição a uma análise da Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 7, n. 2, Brasília: CFP, 1987, pp. 09-13.
- MALUF, M. R. e CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. XXVIII, p. 97-99, 2008.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. [Online]. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em julho de 2010.
- MARCONDES, D. A higiene mental escolar por meio da clínica de orientação infantil (1941a) Ver: SAWAIA, R. Y. **Durval Marcondes**. Imago/Conselho Federal de Psicologia, 2009.
- MARCONDES, D. Clínica de orientação infantil: suas finalidades e linhas gerais de sua organização (1946) Ver: SAWAIA, R. Y. **Durval Marcondes**. Imago/Conselho Federal de Psicologia, 2009.
- MARCONDES, D. Contribuição para o problema do estudo dos repetentes da escola primária: condições físicas, psíquicas e sociais (1941b) Ver: SAWAIA, R. Y. **Durval Marcondes**. Imago/Conselho Federal de Psicologia, 2009.
- MARX, H. M. ; HILLIX, A. W. **Sistemas e teorias em psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Ed. Progresso, 1987. [1ª. ed. 1848].
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>> Acesso em 22 dez. 2009. [1ª. ed. 1844]
- MARX, K. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. Trad. Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2001. [1ª. ed. 1847]
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Textos**: Vol. I. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1977. p. 118-120. [1ª. ed. 1888.]
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007a. p. 29-78. [1ª. ed. 1845]

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach Fragmento 2. In: MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** Trad.. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007b. p. 93-95. [1ª. ed. 1845]

MARX, K.; ENGELS. **Obras escolhidas: A ideologia alemã.** Portugal: Avante, 2008. [1ª. ed. 1846].

MARXISTS INTERNET ARCHIVE WEBSITE. Disponível em: < <http://www.marxists.org/>>. Acesso em 19 ago. 2007.

MASINI, E. S. **Ação da psicologia na escola.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MASSIMI, M. ; CAMPOS, R. H. F. Josef Brožek: história e memória (1913-2004). **Memorandum** [online], n. 6, 2004. Disponível em: < <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/nota01.htm>>. Acesso em outubro de 2010.

MASSIMI, M. ; GUEDES, M. C. (Orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos.** São Paulo: EDUC, Cortez, 2004.

MASSIMI, M. **História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934.** São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M. **História das idéias psicológicas no Brasil em obras do período colonial.** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

MASSIMI, M. Historiar a Psicologia: assumindo uma perspectiva e um lugar de observação. In: I Seminário de Historiografia da Psicologia, set. 1999, São Paulo. **Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia.** São Paulo: GEHPAI/FAPESP, 2000, p. 11-31.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R. H. F. ; BROŽEK, J. Historiografia da psicologia: métodos. In: CAMPOS, R. H. F. (ORG.). **História da psicologia: pesquisa, formação, ensino.** São Paulo: EDUC: ANPEPP, 1996. p. 29-56

MASSIMI, M.; MAHFOUD, M. ; SILVA, P. J. C. ; AVANCI, S. H. (Orgs.). **Navegadores, colonos, missionários na Terra de Santa Cruz: um estudo psicológico da correspondência epistolar.** São Paulo:Loyola, 1997.

MEDEIROS, A. **Ulisses Pernambucano.** Rio de Janeiro: Imago; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2001.

MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral.** 3ª. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEIRA, M. E. M. ; ANTUNES, M. A. M (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas.** São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003a

MEIRA, M. E. M. ; ANTUNES, M. A. M (Orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas.** São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003b

MEIRA, M. E. M. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. e ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71

MEJIAS, N. P. A importância de Carolina em minha vida acadêmica. **Psicologia USP**, vol. 9, n. 1, São Paulo, 1998. [online]. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641998000100052&script=sci_arttext> Acesso em outubro de 2008.

MEJIAS, N. P. **Modificação de Comportamento em situação escolar.** São Paulo: EPU, 1973.

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

MENDONÇA, T. R. B. Brasil: o ensino superior às primeiras universidades Colônia – Império – Primeira República. IN: 2º. Seminário Nacional de Políticas Sociais no Brasil. Anais do 2º. **Seminário Nacional de Políticas Sociais no Brasil**, 13 a 15 de outubro de 2005, Unioeste, Cascavel, 2005.

MIRA Y LOPES, E. **Roteiro da Saúde Mental: normas práticas de higiene psíquica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Psicologia da vida moderna (a vida e o psicólogo)**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1966.

MIRA Y LÓPEZ, E; REZZANO, G. **El niño que no aprende** . Buenos Aires: Kapelusz, 1947.

MIRRA, E. C. O prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula, o Centro de Apoio à Pesquisa em História – CAPH e a memória da FFCL-FFLCH/USP: trajetória e possibilidade. **Revista História**, n. 160, 2009, p. 51-69.

MORAIS, M. L. S. e SOUZA, B. P. (Orgs.). **Saúde e educação muito prazer!: novos rumos no atendimento a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MORAIS, S. P. T. **Professores universitários e psicólogos contam suas vidas**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MORTADA, S. P. Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 25, p. 414-433, set. 2005.

MOTOYAMA, S. (Org.). **Construindo o futuro- 35 anos de pós-graduação USP**. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2004.

MOTOYAMA, S. E FERRI, M. G. (Orgs.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1981.

MOTOYAMA, S. **USP 70 anos: imagens de uma história vivida**. São Paulo: EDUSP, 2006.

MOTTA, M. E. Maria Helena Novaes: uma homenagem. **Psicologia: Reflexão e crítica**, vol. 12, n. 1, Porto Alegre, 1999. [online]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100017&script=sci_arttext> Acesso em agosto de 2010.

MUNAKATA, K. e CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP-06. **Uma profissão chamada Psicologia (CRP-06, 20 anos)**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia – 6ª. região, 1994

MURRAY, S. **Táticas da Pesquisa Científica**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

MUSEU DA PESSOA INTERNET WEBSITE. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/>>. Acesso em agosto de 2010.

MUSEU PSI INTERNET WEBSITE. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>. Acesso em 29 de agosto de 2010.

NASSIF, L. F. ; CAMPOS, R. H. F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum** [online], n. 9, p. 91-104, 2005. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.htm>>. Acesso em julho de 2007.

NAWAWI, M. H.; ASMUNI, A. e ROMISZOWSKI, A. J. Distance education public policy and practice in the higher education: the case of Malasya. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, ABED, set. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Distance_Education_Public_Policy_Mokhtar_Nawawi_Azizan_Asmuni_Alexander_Romiszowski.pdf> Acesso em dezembro de 2010.

NOVAES, A. (Org.). **Anos 70: ainda sob a tempestade**. Rio de Janeiro: Aeroplano/Ed. SENAC Rio, 2005.

NOVAES, M. H. **Adaptação escolar: diagnóstico e orientação**. Petrópolis: Vozes, 1975

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1978

ODÁLIA, N. Apresentação. In: BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. p. 7-9.

OLINTO, P. A psicologia experimental no Brasil. IN: M. A. M. ANTUNES **História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EDUERJ, Brasília: CFP, 2004 [1ª. ed. 1944].

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. IN: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, L. A. Infância pobre no Brasil: a importância dos discursos psicológicos nas instituições para menores. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F. E RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008, p. 115-124.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Creches: crianças, faz-de-conta e Cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da Psicologia Social no Brasil. **Psicologia USP** [online], 2000, vol. 11, n. 2, pp. 25-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642000000200003&script=sci_arttext>. Acesso em outubro de 2010.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v.3, n. 1, p. 107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. [1ª. ed. 1990]

PATTO, M. H. S. Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 187-206, 2008.

PATTO, M. H. S. Depoimento. In: BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011 [depoimento dado em 2010].

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997. [1ª. ed. 1981]

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 65, p. 72-77, mai. 1988

- PATTO, M. H. S. Para escrever uma história da Psicologia: contribuição a partir de uma experiência. In: I SEMINÁRIO DE HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA, set. 1999, São Paulo. **Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia**. São Paulo: GEHPAI/FAPESP, 2000, p..81-96.
- PATTO, M. H. S. Para ler as entrevistas. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 9-22.
- PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, vol. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- PATTO, M. H. S. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. São Paulo: José Olympio Editora, 1973.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. [fruto da tese defendida em 1981].
- PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. *et. al.* (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 74-84.
- PENIN, S. T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001.
- PENNA, A. G. Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da Psicologia na cidade do Rio de Janeiro. **Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia**. ISOP: Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985, vol. 1, vol. 2, vol. 3.
- PENNA, A. G. **História das Idéias Psicológicas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- PENNA, A. G. Minha caminhada na Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M. ; JABUR, F. ; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/ NAPE, 1999.
- PENNA, Antônio Gomes. **História da Psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.
- PEREIRA, F. M. e PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol. 8, n. 2, p. 19-27, jul./dez. 2003.
- PEREZ-RAMOS, A. M. Q. Contribuições ao módulo História da Psicologia do Sistema de Ensino na BVS-Psi: de Samuel Pfromm Netto, Edda Bomtempo e Vera Barros de Oliveira. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, vol. 27, n. 2, p. 47-48, p. 2007.
- PEREZ-RAMOS, A. M. Q. Contribuições ao módulo História da Psicologia do Sistema de Ensino na BVS-Psi: de Arrigo Leonardo Angelini, Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos, Geraldina Porto Witter. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, ano/vol. 27, n. 1, pp. 46-47, p. 2007.
- PESSOA, F. **Antologia poética**. São Paulo: Leitura XXI, 2006.
- PESSOA, F. **O livro do desassossego**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1981.
- PESSOTTI, I. Dados para uma História da Psicologia no Brasil. **Psicologia**. ano 1, n. 1, p.1-14, mai. 1975.

- PETTIROSSI, A. ; LOMBARDI, J. C. Levantamento e catalogação das fontes para o estudo histórico da Educação brasileira existentes na região de Campinas: Prof. Norberto Souza Pinto um estudo histórico biográfico. In: **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 14 a 19 de dez. 1997, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- PFROMM NETTO, S. & MARTINS, C. R. S. **Pena, escudo e lança: cem anos do Jornal de Piracicaba**. Piracicaba: FORPAP, 2000.
- PFROMM NETTO, S. A psicologia no Brasil. In: MOTOYAMA, S. E FERRI, M. G. (Orgs.). **História das ciências no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 1981. p. 235-276.
- PFROMM NETTO, S. A Psicologia no Brasil. IN: MOTOYAMA, S. E FERRI, M. G. (Orgs.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979, p. 236-276.
- PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 1996. p. 22-38.
- PFROMM NETTO, S. Depoimento. In: BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011 [depoimento dado em 2008].
- PFROMM NETTO, S. Entrevista. In: Contribuições ao módulo História da Psicologia do Sistema de Ensino na BVS-Psi: de Samuel Pfromm Netto, Edda Bomtempo e Vera Barros de Oliveira. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, vol. 27, n. 2, p. 47-48, p. 2007.
- PFROMM NETTO, S. Três paixões: Psicologia, educação e mídia. In: ALENCAR, E. M. L. S. A trajetória de vida de três pioneiros brasileiros da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**., vol.12, n.1, 2008, pp. 274-278.
- PIMENTEL, A. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
- PINHO, L. A. **Civilizar o campo: Educação e Saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PINSKY, C. B. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PINTO, F. C. ; GRINSPUN, M. P. S. Os especialistas em educação: subsídios para uma análise do fracasso escolar. **Fórum Educacional**, vol. 9, n. 3, p. 71-81, jul./set., 1985.
- PINTO, N. S. **Infância retardatária: ensaios de ortofrênia**. São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1928.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- PORTER, E. H. **Pollyanna**. Tradução de Monteiro Lobato. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Nacional, 1983.
- PRADO, A. **Poesia reunida**. 4. Ed. São Paulo: Siciliano, 1995.
- PREFEITURA DE BELO HORIZONTE – PBH. **BH 100 anos – uma lição de história** [online]. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomi aMenuPortal&app=historia&tax=11794&lang=pt_BR&pg=5780&taxp=0&>. Acesso em outubro de 2010.

- PRESTES, A. L. O historiador perante a história oficial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 91-96; jan. 2010.
- PRIETO, E. C. **Universidade Federal de Uberlândia**: recortes de uma história. Uberlândia: ADUFU, 2009.
- PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Texeira. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- PRÓ-TV. ASSOCIAÇÃO DOS PIONEIROS, PROFISSIONAIS E INCENTIVADORES DA TELEVISÃO BRASILEIRA. **Banco de Biografias**. Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografias/Nydia%20Licia.htm>>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.
- PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. Homenagem a Rodolpho Azzi. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 30, n. 1, 2010, p. 228
- PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. Homenagem Maria Helena Souza Patto. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 28, n. 1, 2008, p. 224
- PSICOLOGIA USP**, vol. 9, n. 1, São Paulo, 2009. Vários artigos.
- QUAGLIO, C. Compêndio de Psicologia (1911). Ver: MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVII, n. 2/07, p. 25-34.
- QUAGLIO, C. Educação da Infância anormal de inteligencia no Brasil (1913). Ver: MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVII, n. 2/07, p. 25-34.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p.14-43.
- QUINTANA, M. Das Utopias. In: QUINTANA, M. **Nova antologia poética**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 1981 [1ª. ed. 1848].
- RAGSDALE, S. Charlotte Malachowski Bühler, Ph. D. (1893-1974). In: **Women’s Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society**. Disponível em: <<http://www.webster.edu/~woolfilm/charlottebuhler.html>>. Acesso em dezembro de 2009.
- RAMOS, A. **A criança problema**. 4 ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950 [1ª. ed. 1939].
- RAMOS, A. **Educação e Psicanálise**. São Paulo: Nacional, 1934.
- RAMOS, G. **Angústia**. 65ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. [1ª. ed. 1936].
- RAMOS, G. **Vidas secas**. 100ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. [1ª. ed. 1938].
- REBOUÇAS, F. Serviço Nacional de Informações. Info Escola [online]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/servico-nacional-de-informacoes/>>. Acesso em jun. 2009.
- REINALDO, A. M. S.; SAEKI, T.; REINALDO, T. B. S. - O uso da história oral na pesquisa em enfermagem psiquiátrica: revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 5, n. 2, p. 55–60, 2003. Disponível em <<http://www.fen.ufg.br/revista>> Acesso em 12 março 2010.
- REVISTA VEJA. **Destruição e morte, por quê?** Reportagens – Arquivo VEJA, São Paulo, 1968. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_09101968.shtml> Acesso em setembro de 2010.

- REZENDE, J. M. Médico clínico. **Revista de Patologia Tropical**, v. 38, n. 3, p. 220-223, jul./set. 2009.
- ROCHA, A. C. S. M. Isaías Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura. **Mosaico**, ano II, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/isa%C3%AD-alves-atrav%C3%A9s-de-seu-arquivo-pessoal-possibilidades-de-leitura.>> Acesso em agosto de 2010.
- ROCHA, N. M. D. A Faculdade de Medicina da Bahia e a preocupação com questões de ordem psicológica durante os oitocentos. In: MASSIMI, M. ; GUEDES, M. C. (Orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2004, pp. 87-107.
- RODRIGUES, H. B. C. O homem sem qualidades: história oral, memória e modos de subjetivação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, 2º. Semestre. 2004.
- ROMISZOWSKI, A. J. Design e desenvolvimento instrucional: um modelo sistêmico em quatro níveis – Ajuda de trabalho em Tecnologia, Treinamento, Sistemas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, ABED, abril. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Design_Desenvolvimen_to_Instrucional_Alexander_Romiszowski.pdf> Acesso em dezembro de 2010.
- ROSA, J. G. **Grande sertão veredas**. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. [1ª. ed. 1956].
- ROSAS, P. (Org.). **Memória da Psicologia em Pernambuco**. Brasília/Recife: Conselho Federal de Psicologia, Ed. Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2001.
- RUDOLFER, N. S. **Introdução à Psicologia Educacional**. 3ª. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1965. [1ª. ed. 1938]
- RUDOLFER, N. S. Relatório dos trabalhos do primeiro semestre (1933). **Revista Educação**, São Paulo, vol. IV, dez. 1933.
- SÁ, M. A. de. A contribuição de São Paulo na regulamentação da profissão de psicólogo. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SALVADOR, C. C. **Psicologia da Educação**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, T. M. **Noções de Psicologia Educacional**. 3ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- SÃO PAULO TURISMO. **A cidade de São Paulo**. Website oficial de turismo da cidade de São Paulo: SPTURIS. Disponível em: <<http://www.cidadedesao paulo.com/sp/>> Acesso em janeiro de 2011.
- SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHIAVO, S. A. M. *et. al.* O que faz o psicólogo escolar: refletindo a partir de contribuições teóricas. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (IX CONPE), 2009, São Paulo. **Anais do IX CONPE**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2009, p. 89.

- SCHMIDT, M. L. S. ; SEKKEL, M. C. ; SOUZA, M. P. R.; BARBOSA, D. R. ; SANTOS, A. A. (Orgs.). **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2010.
- SCHULTZ, D. P. ; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. Trad. Alfredo Alves de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- SIGELMANN, E. Tipos de pesquisa: aspectos metodológicos específicos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 36, n. 3, p. 141-155, jul./set. 1984.
- SILVA, M. A. S. A melhoria da qualidade de ensino: do discurso à ação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 83-86, fev. 1993.
- SILVA, M. C. V. M. **A compreensão da medida e a medida da compreensão**: origens e transformações dos testes psicológicos. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SILVA, R. N.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L.; MELLO, G. N. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.
- SILVA, S. M. C. **Arte e educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar**. 2002. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SILVA, S. M. C. **Psicologia escolar e arte**: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas/Uberlândia: Alínea/Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO & CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (6ª. Região). **Anais do I Encontro de psicólogos da área de educação**. SINPSI, CRP-SP, 1981.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha H. Guzovitz e Maria C. Caponero. São Paulo: Manole, 1988.
- SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicologia Ciência & Profissão**. (Edição especial), n.0, p. 09-59, 1979.
- SOARES, M. A. L. **O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1996.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 11ª. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- SOUZA, L. A. O projeto neoliberal de educação: os reflexos da violência econômica. In: **Anais do 5º. Colóquio Internacional Marx Engels**, novembro 2007. [online]. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/painelgt5.html>. Retirado em 03 de janeiro de 2010.
- SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. Tese (Livre-docência), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SOUZA, M. P. R. A atuação do psicólogo na rede pública de ensino frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas: ABRAPEE, 2009.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, M. P. R. **Construções da Psicologia para a compreensão da queixa escolar** – curso de curta duração. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

SOUZA, M. P. R. **Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, M. P. R. e cols. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. **Revista da Faculdade de Educação**, n. 15, p. 188-201, jul./dez.1989.

SOUZA, M. P. R. Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: **Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Rio de Janeiro : ANPED, 2008.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. e ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação e psicologia escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? ABRAPEE. **Boletim Eletrônico** [online] Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>> . Acesso em janeiro de 2009. [1ª. ed. 2002].

SOUZA, M. P. R. Psicólogos na saúde e na educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar. **Insight** São Paulo, v. 3, n. 33, p. 25-29, 1993.

SOUZA, M. P. R. Psicólogos na saúde e na educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar. In: NIGRO, J. A. (Org.). **Saúde escolar: a criança, a vida e a escola**. São Paulo: Sarvier, 1994, v. 23, p. 267-282.

SPIRANDELLI, C. C. **Trajetórias intelectuais: professoras do Curso de Ciências Sociais da FFCL-USP (1934-1969)**. Tese (Doutorado), Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STEPAN, N. L. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. ; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 73-103.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. ; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TAVERNA, C. S. R. **Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. John Dewey. **Currículo sem fronteiras: Revista para uma educação crítica e emancipatória**, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul. dez. 2001.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editôra, 1957.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3ª. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscred, 1972

- UNIMEP. **Histórico.** Disponível em: <http://www.unimep.br/conteudo/unimep_historico.php> Acesso em agosto de 2008.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Clio-Psyché Website: no ar desde 2008.** Disponível em: < <http://www.cliopsyche.uerj.br/>>. Acesso em: 4 jul. 2010.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Integrado “A Institucionalização dos Saberes Psicológicos no Brasil: uma contribuição à construção da Pessoa moderna”.** Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/psicorio/?tbl=3&view=15>>. Acesso em janeiro de 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Museu Psi Website: no ar desde 2003.** Disponível em: < <http://www6.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2010.
- VASCONCELOS, M. S. **Difusão de idéias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- VIDAL, D. G. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. **Resgate**, Campinas, n. 1, p. 77-82, jun. 1990.
- VIEGAS, L. e ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação e psicologia escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006
- VIEILLOT, J. **Notions de Psychologie appliquée aux choses de l' enseignement.** Paris: Armand Colin et. Cie. Editeurs, 1898.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. [1ª. ed. 1934].
- VIGOTSKI, L. S. El significado historico de la crisis de la psicologia: uma investigación metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madri: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. [1ª. ed. 1927].
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 – Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000. [1ª. ed. 1929]
- VIGOTSKI, L. S. O problema e o método de investigação. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. [1ª. ed. 1934].p. 1-18.
- VILLELLA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F & VEIGA, C. G. (ORGS.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-133.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007. [1ª. ed. 1935]
- WAENY, M. F. C. História e psicologia em Henri Berr. **Memorandum**, 5, p. 36-41, 2003.
- WAENY, M. F. C.; AZEVEDO, M. L. B. **A Psicologia Escolar e sua história [online].** Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/Projeto Memória da Psicologia em São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.crsp.org.br/memoria/educacao/artigo_educacao.aspx>. Acesso em março de 2009.
- WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.** Campinas: Alínea, 2001.
- WEIL, PIERRE. **Manual de Psicologia Aplicada.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1967.

- WITTER, G. Encontros felizes ao longo de uma vida. In: ALENCAR, E. M. L. S. A trajetória de vida de três pioneiros brasileiros da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.12, n.1, 2008, pp. 266-270..
- WITTER, G. P (Org.). **Leitura e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004b.
- WITTER, G. P. (Org.). **Metaciência e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2005.
- WITTER, G. P. ; COPIT, M. S. Uma experiência em alfabetização em classes pré-primárias. **Educação para o desenvolvimento**, n. 26, p. 96-102, 1971.
- WITTER, G. P. ; KERR, W. ; FONSECA, O. **Cartilha da Amazônia**. Texto para primeiro grau. 1977
- WITTER, G. P. ; PATTO, M. H. S. ; COPIT, M. **Privação cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Biblioteca Pioneira, 1975. [1ª. ed. 1971].
- WITTER, G. P. Depoimento. In: BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011 [depoimento dado em 2009].
- WITTER, G. P. Depoimento. In: PEREZ-RAMOS, A. M. Q. Contribuições ao módulo História da Psicologia do Sistema de Ensino na BVS-Psi: de Arrigo Leonardo Angelini, Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos, Geraldina Porto Witter. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, ano/vol. 27, n. 1, pp. 46-47, 2007.
- WITTER, G. P. **Educação e Psicologia: 50 anos de profissão**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004a.
- WITTER, G. P. Entrevista com a professora Maria Helena Novaes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP , vol. 1, n. 2/3, p. 83-88, 1997.
- WITTER, G. P. Lendo e escrevendo e a Cartilha da Amazônia: meios para alfabetização. **Pretextos de Alfabetização Escolar e as várias práticas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 61-82, 1987.
- WITTER, G. P. O psicólogo escolar como psicometrista: 30 anos depois. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.11, n.2, pp. 417-425, 2007.
- WITTER, G. P. Psicologia e Educação: 50 anos de atividades. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, 2003, p. 213-216
- WITTER, G. P. **Psicólogo escolar: pesquisa e ensino**. Tese (Livre-Docência), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- WITTER, G. P. **Repensando a educação**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- WUO, A. S. **A criança na Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUCSP (1955-1973): um estudo sobre “ajustamento/desajustamento”**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- XAVIER, R. **Almanaque da TV- 50 anos de memória e Informação**. São Paulo: Objetiva, 2000.
- YAZLLE, E. G. **A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

REFERÊNCIAS DE ÁUDIO E AUDIOVISUAIS

ADICHIE, C. **O perigo de uma única história**. Videoconferência. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>>. Acesso em 25 ago. 2009.

ALMIR SATER E RENATO TEIXEIRA. Tocando em frente. Intérprete: Almir Sater. In:

ALMIR SATER. **Almir Sater ao vivo**. Columbia/Sony, 1992. CD. Faixa 2

CIAMPA, F. e CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **A psicologia educacional e escolar em São Paulo**. Direção: Fernão Ciampa. Produção: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Roteiro: João Abdalla. São Paulo: CRP-SP, 2009. Videodocumentário (XXX min.).

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Linha do tempo**. Disponível em: < <http://www.crsp.org.br/linha/>> Acesso em 17 jul. 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Projeto Memória Website**. Disponível em: < <http://www.crsp.org.br/crp/memoria/Default.aspx>> Acesso em 5 jul. 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO- CRP-SP- PROJETO MEMÓRIA. **Vídeos documentários**. Disponível em: <<http://www.crsp.org.br/memoria/memoria/>>. Acesso em janeiro de 2010.

EDMUNDO SOUTO, DANILO CAYMMI e PAULINHO TAPAJÓS. Andança. Intérprete: Beth Carvalho e Golden Boys. In: **Beth Carvalho Andança**. Emi Odeon, 1969. CD. Faixa 6.

GERALDO VANDRÉ ; THEO DE BARROS. Disparada. Intérprete: GERALDO VANDRÉ. In: **1º. Festival de Música Popular Brasileira**, 1965.

GERALDO VANDRÉ. Para não dizer que não falei das flores. Intérprete: GERALDO VANDRÉ. In: **Festival Internacional da Canção**, 1968.

GIL, G. Pela internet. Intérprete: Gilberto Gil. In: GIL, G. **Quanta gente veio ver**. Warner Music, 1998. CD. Faixa 9.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. Intérprete: Gonzaguinha. In: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. EMI Music, 1982. CD. Faixa 11.

GUEDES, B. e BASTOS, R. Canção do novo mundo. Intérprete: Beto Guedes. In: GUEDES, B. **Contos da lua vaga**. Emi Odeon, 1981. CD. Faixa 9.

LINS, I. e MARTINS, V. Novo tempo. Intérprete: Ivan Lins. In: **Novo Tempo**. EMI. 1990. CD. Faixa 15.

NASCIMENTO, M. e BRANT, F. Maria Maria. Intérprete: Milton Nascimento. In: **Maria Maria/Último Trem**. Nascimento Música/Tribo Produções, p. 2004. CD. Faixa 1.

TOQUINHO E MUTINHO. O caderno. Intérpretes: Chico Buarque e Toquinho. In: TOQUINHO. **Casa de brinquedos**. Universal, p. 1983. CD. Faixa 8.

Quadro de títulos das primeiras teses defendidas com o tema Psicologia no Brasil apresentadas às faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, de 1836 a 1914*

AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ANO
M. I. Figueiredo Jaime	<i>“Paixões e afetos da alma”</i>	RJ	1836
J. A. César de Menezes	<i>“Proposições a respeito da inteligência”</i>	RJ	1843
F. Tavares da Cunha	<i>“Psicofisiologia acerca do homem”</i>	BA	1851
Vários	<i>Teses sobre a influência da civilização nas doenças mentais</i>	BA	1853, 1857, 1888
E. Carneiro Ribeiro	<i>“Relações da medicina com as ciências filosóficas: legitimidade da psicologia”</i>	BA	1864
D. Guedes Cabral**	<i>“Funções do cérebro”</i>	BA	1875
J. Estelita Tapajós	<i>“Psicofisiologia da percepção e das representações”</i>	RJ	1890
V. Dias de Castro	<i>“Das emoções”</i>	RJ	1890
M. P. Melo Moraes	<i>“Das emoções”</i>	RJ	1891
O. Goulart	<i>“Estudo psicoclínico da afasia”</i>	RJ	1891
A. Porchat de Assis	<i>“Das emoções”</i>	RJ	1892
A. Seabra	<i>“A memória e a personalidade”</i>	RJ	1894
J. Afrânio Peixoto	<i>“Epilepsia e crime”</i>	BA	1897
Henrique B. B. Roxo	<i>“Duração dos atos psíquicos elementares”</i>	RJ	1900
Oscar Freire de Carvalho	<i>“Etiologia das formas concretas da religiosidade no norte do Brasil”</i>	BA	1902
Maurício C. Medeiros	<i>“Métodos em psicologia”</i>	RJ	1907
Plínio Olinto	<i>“Associação de idéias”</i>	RJ	1911
G. Aragão de Souza Pinto	<i>“Da psicanálise: a sexualidade nas neuroses”</i>	RJ	1914

* baseado em dados de Lourenço Filho (1955) e Azevedo (1964).

** a tese de Domingos Guedes Cabral, fundamentada no materialismo, no positivismo de Comte e no evolucionismo, foi recusada pela congregação da Faculdade de Medicina da Bahia. Rejeitaram-na como ímpia (Cabral afirma, por exemplo, que *“o homem é um macaco aperfeiçoado”*) e, em virtude dessa atitude, os colegas de turma de Guedes Cabral publicaram-lhe o trabalho, que gerou vivo escândalo em Salvador (V. Costa, 1967, páginas. 294-295).

Fonte: PFROMM NETTO, S. A Psicologia no Brasil. IN: FERRI, M. G. ; MOTOYAMA, S. (Coord.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979, p. 236-276.

Artigo de ANGELINI e PFROMM NETTO defendendo a existência de um Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo

(Artigo de 29 de dezembro de 1968, Jornal O Estado de São Paulo)

DOMINGO, 29 DE DEZEMBRO DE 1968

O ESTADO DE S. PAULO — 7

Situação e problemas da Psicologia como ciência

A. L. ANGELINI e
S. PFROMM NETTO

Da Universidade de S. Paulo

Os últimos anos têm presenciado um extraordinário desenvolvimento das ciências do comportamento — e, dentre estas, particularmente, da psicologia. Se as observações a respeito da psicologia como “ciência do futuro”, há uma ou duas décadas atrás, eram encaradas com ceticismo e ironia por muitos profissionais das ciências, não há, hoje em dia, cientista ou tecnólogo bem informado que se recuse a admitir o papel cada vez mais relevante que a psicologia vem desempenhando nos mais variados campos da atividade humana. Em educação, medicina, saúde pública, direito, administração, engenharia, arquitetura, assistência social, treinamento industrial e militar, sacerdócio, recreação, os serviços especializados do psicólogo são, presentemente, insubstituíveis nos países mais avançados, e começam a ser reconhecidos como vitais nos países em desenvolvimento. Há, por outro lado, reconhecimento generalizado de que conhecimentos básicos de psicologia devem necessariamente integrar a formação de cientistas, profissionais liberais e tecnólogos em geral. Formar psicólogos e proporcionar cursos de psicologia a não-psicólogos é, hoje em dia, uma necessidade que se impõe aos sistemas educacionais de todo o mundo, ao mesmo tempo que o entrosamento entre a psicologia e as outras ciências, profissões e campos de aplicação se torna cada vez mais íntimo.

Até que ponto está o Brasil consciente da relevância da contribuição da psicologia para as necessidades da vida moderna e, coerentemente, até que ponto as universidades brasileiras estão

proporcionando condições de ensino e pesquisa para a psicologia, compatíveis com essa relevância? Embora não possam ser esquecidas algumas iniciativas isoladas que, de uma ou de outra maneira, vêm contribuindo para que o ensino, a pesquisa e a aplicação da psicologia não pereçam no Brasil, dificilmente escaparemos à conclusão de que, de modo geral, o estudo científico do comportamento e da experiência ainda não encontrou a compreensão e o apoio que merece e que o desenvolvimento da nação requer. Conquanto faltem estatísticas adequadas, é óbvio que o que se gasta, no Brasil, no campo da psicologia e nos de outras ciências do comportamento (sociologia, antropologia, ciência política etc.), em ensino e pesquisa, corresponde a uma ínfima porcentagem do que é consumido em outras áreas, como, por exemplo, as ciências exatas. No entanto, conforme observa Allport, talvez o destino da espécie humana dependa da possibilidade da psicologia e das ciências sociais, sob orientação ética adequada, reduzirem ou eliminarem a “distância cultural” que separa os desenvolvimentos tecnológicos dos progressos sociais. “O homem é capaz de converter a matéria em energia, mas ainda não é capaz de controlar socialmente a energia que cria” (G. W. Allport, em Lindzey e Aronson, “The handbook of social psychology”, 1968, vol. 1, p. 3).

Os progressos tecnológicos são mais evidentes e afetam diretamente e a curto prazo todas as camadas da população, que facilmente se empolgam com tais progressos. Daí a consequente valorização imediata das ciências que permitem esse desenvolvimento. Por outro lado, os problemas humanos que, não raro, surgem, se agravam ou assumem novos aspectos em função do próprio desenvolvimento tecnológico, nem

sempre são reconhecidos prontamente e as ciências que procuram analisar esses problemas para dar-lhes a solução adequada, não gozam, em consequência, do mesmo prestígio e valorização atribuídos às ciências físicas e naturais.

Um exemplo é suficiente para indicar a alheação encontrada em numerosas áreas, a respeito da relevância da psicologia no mundo moderno: nos planos de reestruturação da Universidade de São Paulo, em pauta no Conselho Universitário, ainda não ficou decidida a inclusão de um Instituto de Psicologia dentre os institutos a serem criados — apesar de outras universidades brasileiras como, por exemplo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a do Rio de Janeiro, ou, mais recentemente, a Universidade de Brasília, terem instituído seus Institutos de Psicologia, para não mencionarmos as universidades estrangeiras. Parece generalizado entre nós o desconhecimento do status atual da psicologia nos meios universitários internacionais, o que talvez se deva à falta de informação sobre a natureza, as características e os usos da psicologia contemporânea — quiçá melhor fosse dizer “das psicologias contemporâneas”, pois, em virtude dos impressionantes progressos registrados nos últimos vinte anos, várias “psicologias” — clínica, educacional, do trabalho, social, comparativa, do desenvolvimento humano, etc. — se desenvolvem hoje de modo autônomo, fazem uso de metodologia científica, contam com organizações profissionais próprias, publicações, congressos e conferências especializadas, etc. A concepção de psicologia como um conjunto uno e rígido não faz justiça ao estado atual desta ci-

Artigo de ANGELINI e PFROMM NETTO
(Artigo de 29 de dezembro de 1968, Jornal O Estado de São Paulo) - Continuação

SITUAÇÃO... (cont.)

encia, nem aos desenvolvimentos previstos para os próximos anos. Apesar de, vez por outra, ocorrer a ameaça de algum "imperialismo", com uma teoria ou setor a reclamar domínios ocupados por outros, a imagem atual das "psicologias" corresponde a múltiplas linhas de ensino e pesquisa, e múltiplas posições teóricas, que se estendem do mais extremado neo-behaviorismo até posições diametralmente opostas, pouco difundidas no Brasil, como, por exemplo, a psicologia humanística. E todos fazem psicologia científica, psicologia "na qual a exploração do novo e a busca de informações dignas de serem transmitidas são equivalentes à procura da verdade", assinala E. R. Hilgard, acrescentando: "Essa atitude comum, além de levar todos os psicólogos a fazerem coisas similares, estimula neles um sentimento de tolerância pela diversidade. Essa diversidade é a que permite que surjam novos conhecimentos, que ajudarão o homem a compreender-se a si próprio e que o aproximam da solução de seus problemas" (E. R. Hilgard, em B. Berelson e outros. *Panorama das ciências do comportamento*, 1964 — p. 61).

Complexidade, heterogeneidade, grande diversidade de técnicas, teorias e campos de atuação — estes termos definem bem o estado atual da psicologia como ciência. Os psicólogos contemporâneos estão longe de concordar quanto aos problemas que devem estudar, os métodos que devem empregar, ou as teorias a que devem aderir. Tal diversidade de pontos de vista e de ênfase poderá surpreender e confundir os não psicólogos, mas convém não esquecer que exploração e desacordo são característicos de todos os ramos da ciência moderna, particularmente daqueles que investigam o comportamento social do homem — lembra Henneman (*The nature and scope of psychology*, 1967). A complexidade e diversidade de interesses dos psicólogos contemporâneos não deve surpreender ninguém, se se levar em conta a grande variedade de linhas de indagação sobre o homem e o seu comportamento: filosófica, antropológica, sociológica, econômica, política, biológica, médica, religiosa e ética, pedagógica etc. "Opostas ao estabelecimento de uma ditadura intelectual, a presente heterogeneidade de esforços e a discordância de pontos de

vista certamente persistirão por muito tempo. Saber se a psicologia ganhará em eficiência à medida que se tornar mais coesa é problema que suscita debates, mas o status que da psicologia não pode ser negado, nem considerado misterioso. Devemos compreender tal status que e aceitá-lo como um produto da evolução histórica do livre inquérito humano" (p. 3).

É marcante a diversidade de trabalhos que os psicólogos executam. Realizam pesquisas, ensinam, proporcionam serviços psicológicos a indivíduos e grupos, trabalham como consultores e administradores. Seus locais de ação se estendem do laboratório à fábrica, da sala de aula ao hospital, da escola maternal à universidade, da Faculdade de Educação à Faculdade de Direito, do serviço público ao consultório particular, da grande organização militar ou governamental ao projeto comunitário local. Conforme assinalava em março de 1968 o *American Psychologist* (órgão oficial da "American Psychological Association") "a psicologia se acha hoje envolvida em relações complexas com muitos outros campos... Muitas aplicações de psicologia ocorrem em âmbitos que envolvem outras profissões, como a religião, a advocacia, o serviço social, a educação, a administração pública e particular, a política, a medicina, a engenharia etc. Juntando-se a profissões que também se preocupam com o bem-estar humano, a psicologia contribuiu com novas técnicas e abordagens teóricas específicas, para a compreensão e modificação do comportamento".

Tal situação da psicologia justifica plenamente o seu cultivo dentro da universidade em instituição autônoma, equidistante das destinadas ao estudo das demais áreas do conhecimento, sem prejuízo das relações indispensáveis de intercâmbio. Consequentemente, carece de fundamentação qualquer tentativa de integrar a psicologia em setores destinados ao estudo de outras ciências. Um fato, reconhecido há muitos anos no exterior, deve impor-se também nos meios universitários brasileiros, nesta época de profundas mudanças estruturais e funcionais do ensino superior: a autonomia conquistada pela psicologia e a alta importância da sua contribuição à sociedade, no presente e nas próximas décadas, reclamam condições de organização e funciona-

mento nas universidades que permitam seu desenvolvimento como setor independente de estudo, ensino e aplicação, livre da tutela de outras áreas; que facilitem, sem prejuízo dessa interdependência, o entrosamento interdisciplinar com todas as (e não somente algumas) demais ciências, puras e aplicadas, as letras e as artes; que estimulem uma integração cada vez maior com a comunidade, através da prestação de serviços em larga escala nas áreas de clínica psicológica, de serviços de psicologia aplicada à educação, ao trabalho, etc.

Talvez seja cómodo e mais barato manter a psicologia na posição modesta, subalterna e limitada em que se encontra, em muitas das nossas universidades. Trata-se, contudo, de solução que só tem um sentido no Brasil de ontem, num Brasil que pertence à história. As necessidades e as pressões do Brasil de hoje e de amanhã implicam numa extensa reorganização e ampliação da psicologia na universidade, que permitam atender às necessidades crescentes de assistência psicológica; no abandono da estreiteza de formulas de "integração" da psicologia em áreas heterogêneas, que fatalmente cercearão seu desenvolvimento em nosso meio; na recusa em se admitir o clássico argumento da pobreza de recursos humanos e materiais, como justificção para a perpetuação dessa mesma pobreza de recursos humanos e materiais, no setor de psicologia; e finalmente, na consolidação de uma imagem capaz de mostrar às universidades no exterior que os meios universitários brasileiros estão igualmente conscientes do papel decisivo que cabe à psicologia no mundo moderno.

Artigo de ANGELINI e PFROMM NETTO defendendo a existência de um Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo

(Artigo de 12 de janeiro de 1969, Jornal O Estado de São Paulo)

A Psicologia na reestruturação da Universidade

ARRIGO LEONARDO ANGELINI
e SAMUEL PFROMM NETTO

Da Universidade de S. Paulo

Em artigo publicado anteriormente por esta folha ("Situação e problemas da Psicologia como ciência", 29-12-1968), foram examinadas algumas das razões que indicam a necessidade de expansão da pesquisa, do ensino e dos serviços profissionais de natureza psicológica no país. Acentuamos as numerosas contribuições que os vários ramos da psicologia — experimental, social, educacional, clínico, industrial etc. — oferecem à sociedade, assim como a grande diversidade de pontos de vista, métodos de investigação científica e técnicas de assistência profissional que caracterizam as "psicologias" dos nossos dias — diversidade oposta às pretensões imperialistas desta ou daquela teoria ou posição metodológica. Um ex-professor de Harvard, após ironizar a respeito de certos psicólogos que "soñam com a imposição de um regime totalitário na psicologia que liquidará com todas as escolas, exceto a deles", assinala, com razão, que os psicólogos contemporâneos "felizmente não têm um só modo de pensar... A vida mental ou o comportamento são tão amplos e complexos que não podem ser vistos através de uma só janela, ainda que esta seja enorme... Cada fenômeno pode requerer uma abordagem diferente — todas (as abordagens) dentro dos quadros da ciência, mas da ciência em processo de desenvolvimento ou expansão, e não no estado rígido que exclui quaisquer considerações que não se ajustam a um molde existente" (A. A. Roback, *A History of American Psychology*, 1964, p. 525).

Nos últimos trinta anos, a psicologia se impôs em todo o mundo, quer como ciência pura, quer como ciência aplicada. O interesse dos não psicólogos pela psicologia, por sua vez, expandiu-se significativamente à medida que se multiplicaram as evidências da importância da psicologia para a compreensão e o bem-estar humanos, à medida que se verificou que uma infinidade de problemas individuais e sociais, públicos e particulares, são basicamente psicológicos. Em países mais adiantados, a procura de serviços profissionais de assistência psicológica se converteu em prática generalizada, para os mais diversos fins: aconselhamento e tratamento, orientação escolar, aper-

feiçoamento de técnicas de ensino e treinamento nas áreas escolar, industrial e militar, pesquisas de opinião pública, de mercado e de audiência, problemas de relações humanas no trabalho, aplicação de testes psicológicos, problemas ligados a crime e delinquência, exame e orientação de crianças excepcionais, assistência social, problemas de natureza política e governamental etc. Contribuições fundamentais têm sido oferecidas, mais recentemente, em novas áreas, como, por exemplo, a dos problemas psicológicos envolvidos na tecnologia espacial (fatores humanos na operação de veículos espaciais e nos sistemas de mísseis balísticos, dinâmica de controle humano em viagens aéreas e espaciais, etc.).

Simultaneamente com o desenvolvimento da teoria, da pesquisa, e da aplicação, operou-se a emancipação da psicologia, como um conjunto de disciplinas que, embora mantendo intercâmbios frequentes com outras ciências que contribuem para a compreensão do comportamento humano, não se acha submetido à tutela de qualquer outro campo do conhecimento humano — filosófico, pedagógico, sociológico, biológico ou das ciências exatas. As disciplinas que compõem a psicologia contemporânea constituem um conjunto *sui-generis*, abrangendo, ao lado de setores aplicados — clínico, educacional, industrial, social e outros — numerosos campos de pesquisa e ensino ora relacionados com as ciências biológicas (psicologia comparativa e animal, psicologia fisiológica), ora com as ciências exatas (psicofísica, psicologia cibernética, modelos matemáticos do aprendizado, psicologia da informação), ora com as ciências sociais (psicologia social e da personalidade, psicolinguística), o direito, a medicina, a administração e o serviço público, a engenharia, a filosofia etc.

Ao que se informa, existe uma tendência, no processo de reestruturação da universidade brasileira, de converter as psicologias em "setor", "departamento" ou parcela de outros institutos — por exemplo, do Instituto de Ciências Biológicas, ou do Instituto de Ciências Sociais, ou do Instituto de Filosofia etc. A se efetivar tal intenção, a universidade no Brasil adotará uma posição radicalmente oposta ao estado atual da psicologia como ciência. Estará ressuscitando a antiga polémica reducionista que, nas primeiras décadas do século atual, provocou intensa contro-

versia entre os grupos que advogavam a redução da psicologia à biologia, à sociologia ou à física e aqueles que advogavam a psicologia como psicologia. Posições reducionistas, hoje em dia, em que pese o vigor com que uns poucos radicais ainda as defendem, são anacrônicas. Basta percorrer as dezenas de revistas profissionais psicológicas, os livros de textos e as monografias, os anais dos congressos nacionais e internacionais de psicologia, para se concluir que a psicologia não é ciência biológica, não é ciência social, não é física, não é filosofia, não é pedagogia. A psicologia é psicologia. Forçar seu enquadramento no âmbito de outras ciências é deformá-la. É menosprezar uma independência científica e profissional conquistada com um século de pesquisas e de usos nos mais variados setores da atividade humana. Conforme acentua Wolman, a Psicologia não pode ser dissolvida em outros campos científicos ou profissionais, "porque os fe-

nômenos psicológicos se referem a problemas que não existem em outras ciências. Os problemas psicológicos fundamentais... constituem matéria exclusiva da psicologia... Os psicólogos, como quaisquer outros cientistas, têm condições para, e devem ser encorajados a, fazer uso de outras ciências, especialmente da ciência mais "básicas". Mas como as afirmações de tais ciências jamais poderão ocupar o lugar do inquérito psicológico, a melhor política é a do Não Reduacionismo Metodológico. A psicologia deve continuar a trilhar seu próprio caminho" (*Contemporary theories and systems in psychology*, 1960, p. 522-523).

A posição mais coerente com o presente e o futuro da psicologia e com o estado atual e futuro da ciência em geral seria a de reservar para a psicologia um setor independente, como Instituto (ou Faculdade), nos quadros da universidade. Há, sem dúvida, quem alegue que a psicologia não se acha suficientemente desenvolvida, nem é requerida pela sociedade brasileira em grau tal que justifique sua independência como instituto universitário. Mas a situação atual da psicologia no Brasil e no exterior, os reclamos da sociedade brasileira e o número excepcionalmente elevado de jovens que, ano após ano, buscam os vestibulares de psicologia, mostram que a alegação acima não tem fundamento.

Artigo de ANGELINI e PFROMM NETTO (Artigo de 12 de janeiro de 1969, Jornal O Estado de São Paulo) – Continuação

Por trás da objeção à autonomia da psicologia na universidade, muitas vezes se esconde o desconhecimento do que são e do que fazem os psicólogos. Há, por exemplo, quem associe psicologia somente ao anormal e clínico, ou ao funcionamento de consultórios particulares. Há quem o conceba tal como era há cinquenta ou mais anos atrás, serva da filosofia, da pedagogia ou da medicina. No entanto, a distribuição profissional de psicólogos num país como os EUA é a seguinte: em primeiro lugar, posições acadêmicas de ensino, pesquisa e administração, em colégios e universidades; em segundo lugar, trabalho em agências governamentais, federais, estaduais e locais; em terceiro lugar, trabalho em organizações particulares — comerciais, industriais, grandes clínicas, centros de orientação etc. Os psicólogos que mantêm suas próprias clínicas ou consultórios privados constituem o grupo menos numeroso, e ocupam o último lugar. Os Estados Unidos da América do Norte contam, presentemente, com vinte e seis mil psicólogos, de acordo com informe da "American Psychological Association" datado de 1968. Prevê-se que em 1970 os EUA contarão com os serviços profissionais de quarenta e quatro mil psicólogos. (G. W. Albee, *American Psychologist*, 1963, 18, 90-95).

É interessante considerar como se distribuem, presentemente, esses psicólogos por áreas de especialização. Nos E.U.A., os grupos que contam com mais de mil psicólogos são os seguintes:

- 1.0, Psicólogos sociais, da personalidade e de problemas sociais, 5.448;
- 2.0, Psicólogos educacionais e escolares, 3.801;
- 3.0, Psicólogos clínicos, 3.238;
- 4.0, Psicólogos exercendo somente atividade docente, 2.252;
- 5.0, Psicólogos conselheiros, 1.664;
- 6.0, Psicólogos gerais, 1.250;
- 7.0, Psicólogos experimentais, 1.061;

8.0, Psicólogos de incapacidades físicas, 1.055;

9.0, Psicólogos industriais, 1.019.

Os dados acima, extraídos de um relatório da "American Psychological Association" publicado em 1968, mostram claramente que a grande maioria (mais de nove mil psicólogos) se dedica às psicologias social e educacional, de modo geral, vindo logo a seguir o grupo dedicado à psicologia clínica.

Na América do Sul, apesar da demanda generalizada de serviços de natureza psicológica, é reduzidíssimo o número de psicólogos existentes. De acordo com dados recentes do *American Psychologist* (agosto de 1968), há 600 psicólogos no Brasil, 400 na Argentina, 200 no Chile e menos de 200 nos demais países sul-americanos. Em vários aspectos, entretanto, o Brasil lidera a América Latina em psicologia: em maior número de publicações especializadas (9 revistas no Brasil, 7 na Argentina, 5 no México), em nível mais elevado de desenvolvimento profissional de psicologia clínica etc. (v. R. Ardila, "Psychology in Latin America", *American Psychologist*, 1968, 23, 567-574).

No Brasil, a profissão de psicólogo é reconhecida por lei e a formação deste se faz em curso universitário com cinco anos de duração. De acordo com um estudo recente, há atualmente dezoito cursos superiores de psicologia em funcionamento no País, congregando um total de mais de dois mil alunos. O Estado de São Paulo conta com seis dos dezoito cursos existentes.

A situação da psicologia na Universidade de São Paulo constitui bom exemplo do desenvolvimento atingido pelas disciplinas psicológicas no País, apesar dos recursos limitadíssimos com que vem contando. Compõe-se de três setores básicos, pertencentes à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras — Psicologia Experimental e Social, Psicologia Educacional e Psicologia Clínica — e de numerosos serviços e cursos de natureza psicológica, dispersos em outras faculdades da USP. Somente os três setores ligados à Faculdade de Filosofia atendem, presentemente, a cerca de mil alunos do curso de licenciatura, mais duas centenas de alunos do curso de psicologia e cerca de quatrocentos alunos do curso de pedagogia — mil e seiscentos alunos ao todo, total que não está incluindo várias dezenas de alunos de cursos de pós-graduação em psicologia, estagiários e bolsistas. Em virtude da considerável expansão da matrículas ocorrida nos últimos anos na Faculdade de Filosofia e a perspectiva de funcionamento de novo curso de psicologia no período noturno, já aprovado pelo Conselho Universitário, é fatal que o número de alunos atendidos pelo setor de psicologia sofra extraordinário aumento no ano em curso e nos seguintes. Cerca de setenta pessoas trabalham em psicologia na Universidade de São Paulo — massa de recursos humanos considerável, maior até do que a de vários dos institutos previstos na reforma universitária em curso.

Em virtude de exigências do Conselho Federal de Educação e para atender às múltiplas solici-

tações — chegam ao setor de psicólogo — as áreas de psicologia clínica, aconselhamento psicológico, psicologia aplicada à educação e psicologia aplicada ao trabalho devem manter em funcionamento, nas universidades, os serviços especializados correspondentes. Um de tais serviços — a clínica psicológica — já se acha em funcionamento na USP, pro-

porcionando condições para treinamento do futuro psicólogo, assim como para o tratamento de pacientes. Os serviços de psicologia aplicada à educação e de psicologia aplicada ao trabalho, embora já apreciados pelo Conselho Universitário, ainda não contam com as condições materiais necessárias para o seu funcionamento — com sensíveis prejuízos, diga-se de passagem, para a formação dos alunos de psicologia e para o grande número de pessoas e instituições que insistentemente procuram tais serviços. Quanto à área de aconselhamento psicológico, tem havido, igualmente, intensa procura por parte dos interessados e atendimento do maior número possível de casos, apesar de não contar esse setor com um mínimo de condições adequadas para tanto.

A psicologia é um dos mais ativos setores de pesquisa e promoção de simposios, cursos e mesas-redondas da USP, conforme se pode constatar pelo volume de contribuições do seu pessoal, nos últimos anos, em revistas nacionais e internacionais ("Ciência e Cultura", "Boletim de Psicologia", "Jornal Brasileiro de Psicologia", "Revista Brasileira de Psicanálise", "Revista de Psicologia Normal e Patológica", "Journal of Social Psychology", "Psychological Abstract", "Interamerican Journal of Psychology" e outras). Nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a participação da psicologia da USP tem sido das mais intensas, coordenando reuniões e apresentando trabalhos. Por ocasião da reunião realizada em julho de 1963, sete dezenas de trabalhos apresentados versaram sobre psicologia — e grande parte dos mesmos originou-se de pesquisas e estudos em andamento nos setores de psicologia da USP.

Em virtude dos planos de integração e expansão da USP para os próximos anos, pode-se antecipar que a criação de um possível curso básico de psicologia, a intensificação da procura de auxílio psicológico por parte dos alunos e do público em geral, a conveniência de se contar com o assessoramento de psicólogos no planejamento e realização de várias inovações na universidade — como, por exemplo, um novo tipo de exames vestibulares — e a crescente importância que a contribuição da psicologia vem assumindo em praticamente todos os

campos da atividade humana, implicarão em substancial aumento das atividades do setor de psicologia da Universidade de São Paulo. Pode-se antecipar idêntica expansão da psicologia em outras universidades do País.

Quer no caso específico da Universidade de São Paulo, quer no das demais universidades brasileiras, as considerações expostas acima e no artigo anterior confluem para a seguinte conclusão: a criação de um instituto de psicologia na universidade, integrado por todos os setores, departamentos, cadeiras, disciplinas, laboratórios e serviços de natureza psicológica, atualmente existentes ou que venham a ser criados, e na reestruturação universitária em curso, a solução adequada. É a solução que melhor atende aos reclamos da sociedade brasileira, particularmente no caso de São Paulo, que, na sua condição de maior parque industrial da América Latina, necessita urgentemente de grande número de psicólogos. É a solução que mais se ajusta ao desenvolvimento da universidade e à pressão da grande quantidade de jovens que buscam os cursos de psicologia — mais de oitocentos, somente na Universidade de São Paulo, no ano em curso. É, finalmente, a solução que melhor se coaduna com o desenvolvimento atual e as perspectivas futuras da psicologia.

tações — chegam ao setor de psicólogo — as áreas de psicologia clínica, aconselhamento psicológico, psicologia aplicada à educação e psicologia aplicada ao trabalho devem manter em funcionamento, nas universidades, os serviços especializados correspondentes. Um de tais serviços — a clínica psicológica — já se acha em funcionamento na USP, pro-

TRÂMITE DO PROJETO DE LEI N. 2151/1991 NA CÂMARA DOS DEPUTADOS
Consulta Tramitação das Proposições

Proposição: PL-2151/1991 - As informações anteriores a 2001, ano de implantação do sistema e-Câmara, podem estar incompletas.

Autor: MAGALHÃES TEIXEIRA - PSDB /SP

Data de Apresentação: 20/02/1991

Apreciação: Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Regime de tramitação: Ordinária

Ementa: INSTITUI O DIREITO DO EDUCANDO AO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EDUCACIONAL. - PODER CONCLUSIVO DAS COMISSÕES - ARTIGO 24, INCISO II.

INDEXAÇÃO: DEFINIÇÃO, DIREITOS, ALUNO, ESTUDANTE, ASSISTÊNCIA PSICOLÓGICA, PSICÓLOGO, ESTABELECIMENTO DE ENSINO.

Última Ação:

Data	
29/4/1996 -	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - VETADO TOTALMENTE (MSC 361/96-PE E MSG 225/96-CN). RAZÕES DO VETO: DOFC 30 04 96 PAG 7355 COL 02. MANTIDO O VETO EM 15 09 99.

Andamento - *Obs.: o andamento da proposição fora desta Casa Legislativa não é tratado pelo sistema, devendo ser consultado nos órgãos respectivos.*

Data	
31/10/1991	PLENÁRIO (PLEN) -APRESENTAÇÃO DO PROJETO PELO DEP MAGALHÃES TEIXEIRA. DCN1 01 11 91 PAG 21739 COL 01.
20/2/1992	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - DESPACHO A CECD E CCJR (ARTIGO 54 DO RI).
20/2/1992	PLENÁRIO (PLEN) - LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA. DCN1 21 02 92 PAG 1914 COL 01.
12/5/1992	CECD (CECD) - PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DE EMENDAS: 12 A 18 05 92. DCN1 12 05 92 PAG 8691 COL 02.
12/5/1992	CECD (CECD) - RELATOR DEP EDUARDO MASCARENHAS. DCN1 14 05 92 PAG 8990 COL 01.
18/5/1992	CECD (CECD) - NÃO FORAM APRESENTADAS EMENDAS.
3/9/1992	CECD (CECD) - PARECER FAVORAVEL DO RELATOR, DEP EDUARDO MASCARENHAS, COM SUBSTITUTIVO.
9/9/1992	CECD (CECD) - PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DE EMENDAS: 11 A 17 09 92 (SOMENTE PARA OS MEMBROS DA COMISSÃO). DCN1 12 09 92 PAG 20905 COL 02.
17/9/1992	CECD (CECD) - NÃO FORAM APRESENTADAS EMENDAS.
18/11/1992	CECD (CECD) - APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER FAVORAVEL

Data	
	DO RELATOR, DEP EDUARDO MASCARENHAS, COM SUBSTITUTIVO. (PL. 2151-A/91). DCN1 19 12 92 PAG 27387 COL 02.
18/12/1992	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) - PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DE EMENDAS: DE 18 A 24 12 92.
18/12/1992	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) - RELATOR DEP IRANI BARBOSA.
24/12/1992	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) - NÃO FORAM APRESENTADAS EMENDAS.
24/3/1993	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) - APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER DO RELATOR, DEP IRANI BARBOSA, PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E TECNICA LEGISLATIVA DESTE E DO SUBSTITUTIVO DA CECD. DCN1 01 12 93 PAG 25992 COL 02.
19/5/1993	PODER CONCLUSIVO NAS COMISSÕES (PTCOM) - LEITURA E PUBLICAÇÃO DOS PARECERES DA CECD E CCJR. (PL. 2151-B/91). DCN1 15 06 93 PAG 12469 COL 02.
11/6/1993	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DE RECURSO, ARTIGO 132, PARAGRAFO SEGUNDO, 05 SESSÕES: DE 11 A 17 06 93. DCN1 10 06 93 PAG 12323 COL 02.
21/6/1993	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - OF SGM-P/479/93, A CCJR, ENCAMINHANDO ESTE PROJETO PARA QUE SEJA ELABORADA A REDAÇÃO FINAL, NOS TERMOS DO ARTIGO 24, INCISO II, DO RI.
30/6/1993	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) - APROVAÇÃO UNANIME DA REDAÇÃO FINAL OFERECIDA PELO RELATOR, DEP NILSON GIBSON. PL. 2151-C/91. DCN1 03 08 93 PAG 15229 COL 01.
8/7/1993	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - REMESSA AO SF, ATRAVES DO OF PS-GSE/255/93.
10/4/1996	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - OF 428/96-SF, COMUNICANDO REMESSA DESTE PROJETO A SANÇÃO.
29/4/1996	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) - VETADO TOTALMENTE (MSC 361/96-PE E MSG 225/96-CN). RAZÕES DO VETO: DOFC 30 04 96 PAG 7355 COL 02. MANTIDO O VETO EM 15 09 99.
20/6/1996	PLENÁRIO (PLEN) - LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MENSAGEM 225/96-CN. DCN 21 06 96 PAG 7799 COL 01.(publicação)
20/6/1996	PLENÁRIO (PLEN) - DESIGNAÇÃO DA COMISSÃO PARA ELABORAÇÃO DO RELATORIO: SENADORES: JOEL DE HOLLANDA, MAURO MIRANDA E ANTONIO CARLOS VALADARES. DEPUTADOS: NILSON GIBSON, EDUARDO MASCARENHAS, E SEVERINO ALVES. PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DO RELATORIO: 10 08 96. PRAZO PARA TRAMITAÇÃO DO VETO NO CONGRESSO: 20 08 96. DCN 21 06 96 PAG 7877 COL 01.(publicação)

Data	
15/8/1996	COMISSÃO MISTA (CPMI) - ENCAMINHADO A SSCLC, FINDO O PRAZO NA COMISSÃO MISTA, SEM APRESENTAÇÃO DO RELATORIO.
15/9/1999	PLENÁRIO (PLEN) - DISCUSSÃO EM TURNO UNICO. ENCERRADA A DISCUSSÃO. VOTAÇÃO EM GLOBO DO VETO TOTAL APOSTO A ESTE PROJETO COM PROCESSO EM CEDULA UNICA. SIM-342 NÃO-51 ABS-02 NUL-0 TOTAL-395: MANUTENÇÃO DO VETO. DCN 16 09 99 PAG 13302 COL 01.(publicação)

Fonte: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei e outras proposições**. [online]. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=200333>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.

CARTA CONVITE AOS DEPOENTES

Prezada professora Geraldina Porto Witter,

Inicialmente gostaria de dizer que consegui o e-mail da senhora por meio da internet e venho através deste solicitar à senhora a participação em meu estudo de doutorado.

Fui aluna da senhora na PUCCAMP, onde fiz o mestrado com o professor Samuel Pfromm e agora sou aluna da pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e sou bolsista do CNPq.

Estou desenvolvendo um trabalho de doutorado intitulado: HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR NO BRASIL, sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

Esta investigação tem como objetivo principal investigar através de relatos orais (história oral) como se deu a constituição histórica da Psicologia Educacional/Escolar, seus pressupostos subjacentes, o papel do psicólogo nesta área ao longo do tempo, e as práticas que foram se desenvolvendo no âmbito dos diferentes contextos educativos.

Os depoentes foram escolhidos por sua contribuição na área, e também indicação de outros depoentes. Entrevistei o professor Samuel que indicou a senhora e também a considero uma das pessoas mais importantes para que eu possa entrevistar para realização deste estudo.

O depoimento é recolhido em gravação em hora e local escolhido pela senhora e ficarei muito contente se a senhora aceitar participar deste estudo.

Comprometo-me a enviar a V. S^a., antes do fechamento do texto final, o seu relato organizado e analisado, para sua conferência e autorização para publicação.

Assim sendo, aguardo resposta da senhora e desde já agradeço.

Me despeço respeitosamente.

Déborah Rosária Barbosa

Nº USP: 5090689

São Paulo, 27 de julho de 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. Depoente,

Eu, Déborah Rosária Barbosa, aluna da pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq, estou desenvolvendo um trabalho de doutorado intitulado: *HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR NO BRASIL*, sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Esta investigação tem como objetivo principal investigar através de relatos orais (história oral) como se deu a constituição histórica da Psicologia Educacional/Escolar, seus pressupostos subjacentes, o papel do psicólogo nesta área ao longo do tempo, e as práticas que foram se desenvolvendo no âmbito dos diferentes contextos educativos.

Para que seja possível a realização deste trabalho conto com o depoimento de V. S^a. e autorização da utilização do mesmo neste estudo. Comprometo-me a enviar a V. S^a., antes do fechamento do texto final, o seu relato organizado e analisado para sua conferência e autorização para publicação. Se em alguma das etapas do trabalho V. S^a. decidir não participar mais, este desejo será respeitado em seu direito enquanto voluntário do processo de pesquisa, conforme dispõe a resolução CFP nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Caso V. S^a. não tenha dúvidas quanto à importância desse trabalho e concorde em permitir a realização do mesmo, por favor, assine este termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradeço a atenção dispensada e me despeço respeitosamente.

Déborah Rosária Barbosa
CRP: 94375/06
Nº USP: 5090689

São Paulo, _____ de 2010

Dados de identificação

Título do Projeto: História da Psicologia Educacional/Escolar no Brasil

Pesquisador Responsável: Déborah Rosária Barbosa

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de São Paulo

Telefones para contato: (11) 36760325 ou (11) 8262-2299 ou telefones do Comitê de Ética citados abaixo.

Eu, _____,

R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Ass: _____

INSTRUÇÕES PARA DEPOENTE

Caro Depoente,

Estou lhe enviando alguns arquivos. Um deles é a transcrição de sua fala, o outro é a organização feita por mim de sua fala. Além disto, envio também o termo final de autorização. V. Sa. irá notar que a organização que fiz não exclui grandes trechos, e modifica pouco o seu depoimento pois a intenção é manter no depoimento o tom da oralidade. Para uso na tese poderei utilizar apenas trechos ou mesmo citar o depoimento com uma redação minha, a exemplo do que se faz quando se refere a um texto. Claro que sempre que me referir ao seu depoimento irei citar que se trata do seu depoimento, citando seu nome. **Não é necessário** que V. S^a. revise a transcrição. Eles estão acompanhando o arquivo que V. S^a. irá revisar para possível consulta. Um dos arquivos enviados trata-se do Termo de Autorização Livre e Esclarecido para uso do Depoimento.

A revisão do seu depoimento é de suma importância porque neste caso não há sigilo do seu nome na publicação deste material e nem em possíveis publicações científicas que serão produzidas posteriormente. Caso V. S^a., nesta etapa do estudo, queira que haja o sigilo de seu nome basta comunicar isto à pesquisadora. V. S^a. também pode decidir não participar mais do estudo e este desejo será respeitado em seu direito enquanto voluntário do processo de pesquisa, conforme dispõe a resolução CFP nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

V. S^a. fique à vontade para alterar o que julgar necessário. Organizei o arquivo com as seguintes características:

Em preto: sua fala (como está na transcrição)

Em vermelho: Deborah

Em azul: as modificações textuais feitas por mim

O depoente pode optar por modificar os trechos em azul, ou qualquer outro e por isto, envie a transcrição literal para conferência. O depoente também pode fazer os cortes que julgar necessários e/ou modificações que considere importantes. Apenas solicito que mantenha o tom da oralidade que é salutar no meu trabalho.

Nos casos em que utilizamos depoimentos orais (história oral) é importante ainda que nesta etapa final o depoente assine um Termo de Autorização Livre e Esclarecido para uso do Depoimento. Posso ir buscar pessoalmente o termo assinado, ou o depoente pode me enviar por correio, caso prefira, basta me dizer o melhor modo. E envio anexo uma cópia também assinada por mim.

Desde já agradeço sua contribuição.

Déborah Rosária Barbosa
CRP: 94375/06
Nº USP: 5090689
Rua Caraíbas, 172
Perdizes – São Paulo/SP
CEP: 05020-000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DO DEPOIMENTO

Prezado Sr. Depoente,

Eu, Déborah Rosária Barbosa, aluna da pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq, estou desenvolvendo um trabalho de doutorado intitulado: *HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR NO BRASIL*, sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Esta investigação tem como objetivo principal investigar através de relatos orais (história oral) como se deu a constituição histórica da Psicologia Educacional/Escolar, seus pressupostos subjacentes, o papel do psicólogo nesta área ao longo do tempo, e as práticas que foram se desenvolvendo no âmbito dos diferentes contextos educativos.

Para que fosse possível a realização deste trabalho contei com o depoimento de V. S^a. e, por meio deste instrumento, solicito autorização para uso do texto final construído, a partir deste depoimento, para publicação científica. V. S^a. pode verificar o seu depoimento organizado e proceder uma conferência do mesmo. Ao concordar com este texto e assinar o presente termo, V. S^a. autoriza a publicação do mesmo, no todo ou em parte, sendo que para tanto, será realizada indicação de que se trata de seu depoimento, com as devidas referências indicadas sem omissão do seu nome. Em alguma das etapas do trabalho V. S^a. decidir não participar mais ou desejar sigilo quanto ao seu nome, basta comunicar à pesquisadora e este desejo será respeitado em seu direito enquanto voluntário do processo de pesquisa, conforme dispõe a resolução CFP nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Caso V. S^a. não tenha dúvidas quanto à importância desse trabalho e concorde em autorizar a publicação do texto de seu depoimento, por favor, assine este termo.

Sem mais para o momento, desde já agradeço a atenção dispensada e me despeço respeitosamente.

Déborah Rosária Barbosa
CRP: 94375/06
Nº USP: 5090689

São Paulo, _____ de 2010

Dados de identificação

Título do Projeto: História da Psicologia Educacional/Escolar no Brasil

Pesquisador Responsável: Déborah Rosária Barbosa

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de São Paulo

Telefones para contato: (11) 3676-0325 ou (11) 8262-2299 ou telefones do Comitê de Ética citados abaixo.

Eu, _____, R.G. nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em autorizar a publicação do texto referente ao meu depoimento.

Ass: _____

EXEMPLO DE DIÁRIO DE CAMPO

Diário de campo após entrevista com Geraldina

Saio da entrevista com a profa. Geraldina pensando o quanto talvez queiramos chegar num mesmo lugar e para isso usamos caminhos diferentes. Lembro dela me recebendo, eu meio sem jeito à porta, com um vaso de flores que comprei. Eu tremia muito por dentro e acho que minhas mãos estavam geladas. Queria logo no início da conversa amenizar o clima de entrevista formal para termos um bate-papo descontraído para a tese.

Levo, para que ela veja, meu caderno de “Metodologia de Pesquisa” que fiz à mão durante as aulas que tive dela na PUC-Campinas. Eu anotava tudo que ela escrevia no quadro ou em transparências. Guardei numa encadernação tosca, tudo feito à mão pois, naquela época, eu não tinha computador. Depois, fiquei com preguiça de digitar e ficou lá o velho caderno. Agradeço o aceite ao meu convite e ela se mostrou simpática o tempo todo.

Durante quase 5 horas, ficamos ali a conversar. Em um momento, fomos interrompidas pela filha dela que entrou e começou a falar do filho e da volta às aulas, devido a interrupção que houve nas escolas por causa da gripe H1N1. Ao retomar o tema, aproveitei para tocar no assunto da medicalização das crianças na escola e ela opina a respeito.

Ao sair da entrevista, fico lembrando dela e de sua benevolência em ficar ali, horas a fio, olhando para mim e respondendo meus questionamentos com aquele olhar terno de quem já viu muitos alunos como eu em busca de material para teses. Lembro dela falando que lê em torno de 8 horas por dia. Diz que, atualmente, lê menos, pois já leu e estudou muito mais. Penso que sou mesmo alguém que tem muito a aprender, ser mais concentrada, disciplinada. Na fala dela identifico o quanto lê de pesquisas, em mais de uma língua estrangeira e eu aqui a pelear com meu inglês e espanhol tacanhos. Saio querendo abraçar o mundo.

Algumas coisas que gostaria de registrar deste momento para não esquecer é que: a) tenho muito o que ler e aprender; b) quero também um dia compartilhar meus aprendizados assim, de forma tão generosa como ela o fez comigo; c) talvez estejamos falando as mesmas coisas com palavras diferentes.

A este último ponto, quero dedicar um tempo maior de explicação. Fiz uma imagem: duas mulheres em uma sala, nos aproximamos e nos afastamos. Estamos por vezes juntas, por vezes sozinhas... Lembro do filme Lemon Tree e as duas mulheres que se encontram pelo olhar...

Repito, saio da entrevista pensando que talvez queiramos chegar num mesmo lugar e para isso, usamos caminhos diferentes. Lembrei de Paulo Freire: aprendemos em comunhão... Aprendi muito hoje.

DEPOIMENTO DE SAMUEL PFROMM NETTO

Os números indicam notas explicavas ao final do depoimento.

Samuel - Devem datar dos anos trinta, da década de trinta [1930], os primeiros vagidos da Psicologia Escolar no Brasil, perdão, Psicologia Educacional, pois não se falava de Psicologia Escolar naqueles tempos. E é curioso constatar que isto tem a ver com a história da USP. A Universidade de São Paulo teve origem não só na junção de várias faculdades que existiam naquele tempo aqui em São Paulo, como também incluiu um curso de nível universitário que era ministrado na Escola Normal Caetano de Campos (1), tendo como principais responsáveis Lourenço Filho (2) e Noemy Silveira Rudolfer (3). Eu quero crer que este represente o núcleo mais ativo, mais intensamente devotado à Psicologia Educacional nestes anos tão recuados, dos que se dedicaram de corpo e alma às relações entre a Psicologia e Educação. É, no entanto, igualmente importante você levantar dados sobre a instalação e o funcionamento de um trabalho prático que existiu nas décadas de 1930, 1940 no Departamento de Educação, órgão antecessor da Secretaria da Educação do Estado, sob a liderança de Durval Marcondes (4).

Deborah - Saúde do Escolar, não era?

Samuel – Sim. Foi quem iniciou e expandiu uma espécie de núcleo, na própria Secretaria da Educação, de atendimento às crianças com dificuldades, com problemas, quer de aprendizagem, quer de personalidade e, atendimento de crianças de educação especial. Esse trabalho pioneiríssimo do Durval Marcondes atentava mais para a direção clínica do que depois passou a ser denominado de Psicologia Escolar, seguindo, neste sentido, a liderança e o modelo norte-americano. É bem sabido que a Psicologia Clínica e a Psicologia Escolar são irmãs siamesas nos Estados Unidos. Elas nasceram do mesmo núcleo de atendimento de natureza psicológica sob a forma clínica, feito primeiramente com crianças. Os primórdios da Psicologia Escolar norte-americana, portanto, se confundem com os primórdios da Psicologia Clínica. Depois é que elas vão gradualmente se separando, e o sentido de Psicologia Escolar passa a ser muito mais vasto do que este, que inicialmente se ligava mais à área Clínica. Esse início da Psicologia Escolar em São Paulo se confunde, de certo modo, com o início do trabalho que Lourenço Filho liderou de Psicologia Educacional. Era esse o rótulo que se usava naqueles tempos.

Lourenço Filho teve como assistente Noemy Silveira Rudolfer, e quando Lourenço se deslocou para a Universidade do Brasil (5), no Rio de Janeiro, deixou como sua continuadora Noemy Silveira Rudolfer. Nesta época o setor de Psicologia Aplicada da Escola Normal Caetano de Campos foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) (6).

Noemy Silveira Rudolfer expandiu esta área e passou a ministrar ela própria, juntamente com seus assistentes, o curso de “Psicologia Educacional” destinado a estudantes de Pedagogia, porque, como você bem sabe, a esse tempo, não existia a graduação de Psicologia. De modo geral, o que acontecia era a pessoa se formar ou em Pedagogia ou em Filosofia e passar depois de formado a se dedicar ao trabalho na área de Psicologia Educacional ou de Psicologia Clínica. A partir disto, nós temos uma realidade nova na história do país que, de certo modo, se confunde com as origens da Psicologia como um todo.

Um episódio muito importante, sobre o qual eu faço menção em meus textos sobre história da Psicologia, foi a realização em São Paulo, em 1938, de um primeiro congresso de Psicologia, embutido num complexo maior, mais abrangente, porque foi ao mesmo tempo um congresso de Psicologia, Psiquiatria, Higiene Mental (7) e outras áreas. Era, portanto, um conjunto de cinco, seis ou mais áreas. Esse congresso deu origem a um volume precioso que eu tenho, dos Anais do Congresso e no qual constam os nomes desses pioneiros.

Quais eram esses pioneiros da Psicologia Educacional e Escolar, nesses anos recuados? Eram, primeiro, a própria Noemy Silveira Rudolfer; segundo, Norberto de Souza Pinto (8), que era dedicado à educação de excepcionais. Também Betti Katzenstein (9) e... uma porção de outros, eu me lembro assim vagamente de alguns nomes: Olga Strehlneck (10), que se dedicava à Psicologia da leitura; Ana Rimoli (11), que se tornou o grande nome da Educação e da Psicologia da criança surda e muda e depois foi diretora do centro lá no Rio de Janeiro, do governo federal nessa área,... Então esse pessoal, foi, por assim dizer, quem deu a primeira largada em matéria de estudar, pesquisar, publicar e, o que é muito importante, “sujar as mãos mesmo”, trabalhar com crianças, com adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem em geral...

Deborah - E Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano?

Samuel – Atuaram em outros estados brasileiros.

O que há de bonito nessa época é justamente isso, ao mesmo tempo que, em São Paulo, esse movimento florescia, isso também ocorria em outros estados. No

nordeste, por exemplo, a grande figura sem dúvida foi Ulisses Pernambucano (12). Ulisses Pernambucano foi o líder de um movimento que teve como principais figuras, além dele próprio, a Anita Paes Barreto(13), que deu continuidade a sua obra.

No Paraná, o nome mais expressivo... são vários... mas eu lembraria o nome de Erasmo Piloto (14). Erasmo Piloto, que foi o primeiro que se dedicou arduamente a padronizar o Raven, o “Teste das Matrizes Progressivas” (15) no Brasil, publicou uma porção de trabalhos e foi ligado também ao Ensino Normal. Em Minas Gerais, teve como expoente Helena Antipoff (16) ... De um modo geral, o denominador comum dessa gente toda, desses psicólogos “*avant la lettre*” (17), antes da Psicologia existir como curso, profissão. O denominador comum deles era a Escola Normal, o ensino normal. Todos eles tiveram a sua vinculação estreita, diretamente como professores e/ou pesquisadores do ensino normal. Basta lembrar que Lourenço Filho foi professor normalista e estávamos ainda no final da década de 1920 e no início da década de 1930. E, e se não me falha a memória, isto ocorreu quando Lourenço Filho fez a conhecida peregrinação pelo interior do estado (18). Tanto no ensino elementar, quanto no ensino normal, disputavam-se vagas para o magistério e, normalmente, o professor começava a lecionar em cidades do interior, e movia-se de uma para outra, e acabava dando com os costados aqui na capital, as pessoas vinham para São Paulo... Nos anos vinte [1920], Lourenço Filho, por exemplo, lecionou em Piracicaba, onde fez as primeiras aplicações e seus primeiros estudos com os Testes ABC (19) que constituíram um capítulo muito importante nisto tudo. O caso do Lourenço Filho é muito significativo porque Lourenço Filho, nessa época, esteve ligado não só à Escola Normal de Piracicaba, como também a uma instituição de ensino que existia lá, chamada Colégio Piracicabano, que deu origem à UNIMEP. O Colégio Piracicabano era orientado por norte-americanos. E muitos deles com dificuldade em falar a língua portuguesa. Lourenço Filho teve, neste tempo, o privilégio de comer e beber literatura psicológica àquela época em livros norte-americanos. As responsáveis: Miss Martha Hite Watts, Miss Lilly Ann Stradley e outras, trouxeram para o Colégio Piracicabano uma porção de livros de Psicologia que, não sei que fim levou, é possível que ainda estejam lá nos arquivos da UNIMEP (20) . Mas estes livros então...

Deborah - Foram os primeiros que chegaram ao Brasil?

Samuel - Sim, foram os livros que explodiram nas mãos do Lourenço Filho e daquela turma toda que começou a conhecer as ideias do Thorndike, de William James, de Titchener, de autores pioneiros como Watson, da Psicologia Comportamental (21). Assim, os primeiros vagidos foram neste contexto.

À semelhança disso, em outros pontos do país, espocaram também iniciativas e trabalhos de caráter pioneiro, lembra-me agora, por exemplo, outro nome: o Isaías Alves, na Bahia... o grande Isaías Alves (22)... outra figura extraordinária! *[fala com ênfase]*. Então, assim como o movimento paulista foi liderado por Lourenço Filho, o movimento nordestino teve como pioneiros Ulisses Pernambucano, Sylvio Rabelo (23), Isaías Alves e outros mais... Erasmo Piloto no Paraná, a sede de trabalho dele foi Curitiba... E assim, surgiram núcleos no sudeste, no sul e em outros estados.

Com essa gente toda o Brasil, que foi descoberto pelos portugueses, descobriu a Psicologia científica. Esse é o ponto crítico. Por que? Porque nós já tínhamos uma certa tradição de Psicologia filosófica, de Psicologia dissertativa e de discussões muito embrenhadas na Filosofia. Esses nomes que eu mencionei, têm, talvez, como maior de todos os seus méritos... dois méritos aliás, o primeiro, a preocupação com embasar o conhecimento psicológico em resultados de investigações de pesquisas, entre as quais aquelas que eles próprios fizeram. O segundo, uma preocupação não com um conhecimento puro, mas um conhecimento aplicado. Hoje quando você lê o que eles escreveram e o que eles fizeram, certamente, você precisa fazê-lo, ao contrário de certos críticos impertinentes a meu ver, tendo em vista a época, as limitações de então, e o quadro de referência do que era o conhecimento naquela época, não é?

Deborah - Embasados inclusive nas testagens, não é? Higienismo?

Samuel - Havia, por exemplo, uma força muito grande... Não, higienismo não tanto... mas uma força muito grande do movimento de testes, da avaliação, a partir, aliás, das próprias matrizes francesas do Binet (24), para verificar quais eram as crianças que precisavam de um tratamento especial, de um cuidado especial, porque caso contrário, elas eram abandonadas, empurradas num canto da sala. Então, a eclosão no Brasil, de uma preocupação com medida de inteligência e, por extensão, de outras variáveis, coincide com essa época também. Esta é a época em que, por exemplo, por um lado, a influência norte-americana passa a se fazer sentir, com ênfase nos testes Army Alpha (25) para medida de inteligência, famosos testes usados pelo governo americano durante a guerra. O Army Alpha foi traduzido, adaptado e aplicado nas nossas crianças, nos nossos adolescentes, e várias outras provas objetivas de Psicologia tiveram os seus primórdios aqui.

Hoje em dia ninguém mais fala dessa gente, mas eu me lembro de Burt, Stoddard (26) *[Samuel soletra os nomes para mim]* e outros autores que ou vinham da tradição norte-americana, ou da tradição inglesa. O bonito disso tudo é que, em paralelo, eu vivi o final desses tempos na Filosofia na USP lá na Maria Antônia (27) e

nós éramos aqueles que gostavam e queriam se dedicar à Psicologia obrigados a ler fluentemente em inglês e francês. Francês e inglês eram obrigatórios. Eu fiz todo o meu curso bebendo livros que traduzíamos para o português, pois o material original era em inglês e/ou francês. De modo que, paralelamente a uma influência americana que marcou muito estes primórdios, você tem também uma curiosíssima e, muito forte, influência francesa. Não existiam de certo modo estas distâncias que depois andaram surgindo por aí, por exemplo, a linha do Binet por um lado, e por outro a dos psicólogos americanos e ingleses. O Binet foi traduzido por Lourenço Filho. Lourenço Filho cuidou da tradução do teste do Binet e foi quando lançou a “Biblioteca de Educação” da Edição Melhoramentos no final dos anos vinte [1920] (28). Mas, ao lado dessa contribuição norte-americana e inglesa muito forte, espocavam aqui e ganhava dimensões de discussões, estudos, pesquisas as contribuições do Binet e outras.

Uma outra figura, injustamente esquecida no Brasil, por razões que a razão desconhece foi Decroly. Ovide Decroly (29). O tratado do Decroly dos testes mentais, publicado no Rio de Janeiro pela editora Briguiet, foi um desses alimentos obrigatórios da meninada, da moçadinha dos anos trinta, dos anos quarenta [1940], aqui em São Paulo, no Rio e, por extensão, no país todo. Outra influência muito importante nesses tempos... estamos falando ainda desses tempos recuados, que coincidem, no passado... com essa contribuição do Decroly, do Binet e etc.[...] É de um outro autor, também injustamente esquecido, e de quem mais se encarregou de fazer a difusão das ideias dele, o grupo mineiro, liderado por Helena Antipoff... Foi Claparède... Édouard Claparède (30) foi outra importante influência formadora.

Deborah - O Dewey (31) também?

Samuel - O Dewey foi uma figura meio afastada do grupo porque era fundamentalmente um filósofo e educador, mais ligado à Educação e a planos de Educação. A contribuição dele em Psicologia foi relativamente pequena. Mas esses a que eu me refiro precedem e, portanto, constituem o chamado primeiro momento ou período do ensino normalista (32), muito fecundo, porque afinal, fez com que os nossos educadores caboclos daqui descobrissem que existe base científica para você fazer as coisas. Tanto que muito disso ainda perdura, mas grande parte disso tudo deu os alicerces. Eu costumo dizer, em tom de brincadeira, que os alicerces na Psicologia se assemelham e muito com os alicerces de uma construção. Nenhuma catedral se levanta sem alicerces sólidos. Só que o pessoal se esquece ao ver a catedral muito bonita depois... que o embasamento, que as raízes, que as bases foram muito sérias, pesadas e competentes para se construísse depois.

Nos anos quarenta [1940], a Psicologia Educacional no Brasil ganhou uma força de fundamentação científica maior ainda por causa da articulação no ensino normalista, e já agora nos começos do ensino superior, de influências como as de uma autora, também injustamente esquecida, e um autor, também injustamente não mencionado. O autor a que me refiro é Arnold Gesell (33). Os livros de Gesell, em traduções espanholas, ou em português e às vezes até em inglês. Na USP nós líamos Gesell em inglês, não havia tradução. Passou a fomentar e muito as discussões e estudos sobre desenvolvimento da criança com implicações educacionais. Lembro-me até que um dos livrinhos de cabeceira nosso era: “La educacción de niño en la cultura moderna” de Gesell e Ilg, em que o próprio Gesell traduzia para a escola, ensino, cuidados com a criança... as suas lições básicas.

Uma outra autora, natural da Alemanha, teve uma tremenda influência nos anos quarenta [1940] até meados do século, chamada Charlotte Bühler (34) *[soletra para mim o nome da autora]*.

Charlotte Bühler era esposa de Karl Bühler *[soletrou os nomes para mim]*, um dos pioneiros da Psicologia mundial, e dedicou-se com fé, esperança e caridade ao estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente. O primeiro grande livro de Psicologia da Adolescência que tivemos no Brasil em tradução espanhola foi “La vida psíquica del adolescente”, de Bühler, e os livros dela sobre Psicologia da Criança.

Como se não bastasse, Bühler assinou o que eu considero ainda hoje um modelo de livro de Psicologia Escolar, traduzido primeiro em espanhol e depois em português pela Editora Mestre Jou, eu acho que é isso: “El niño y los problemas de la maestra” eu acho que é isso... ou algo assim... Não me lembro do título exato. Se você pega este livro com os olhos de hoje e corre os olhos pelas suas páginas, você vê que é um livro eminentemente aplicado; um livro que discute como a professora em sala de aula, com a ajuda do psicólogo, conduz, trabalha as crianças que têm dificuldade de aprendizagem, as crianças que têm problema de personalidade... “El niño y los problemas de la maestra”, “La escuela, el niño y los problemas de la maestra”, acho que é isso (35). Neste livro ela trabalha em colaboração.

Bühler é um dos casos mais bonitos que eu conheço em toda história da Psicologia. Você me faz lembrar um pouco a Charlotte Bühler... *[risos]*. Ela era uma mulher devotadíssima, fazia 30 horas de Psicologia por dia... Ela era profundamente preocupada: 1) com bases sólidas e sérias de pesquisas e 2) com aplicação. E para coroamento da carreira, nos últimos tempos de vida passou a se dedicar mais à terceira idade. Charlotte Bühler nos marcou muito... nós líamos muito Bühler... eu me lembro

que anos quarenta, anos cinquenta [1950], quando comecei a velejar no mar da Psicologia, Bühler era autora de referência obrigatória; tal como Gesell, Thorndike, Claparède...

Deborah - Binet?

Samuel - É. Então o que acontece neste íterim? Neste congresso de Psicologia a que me referi dos anos trinta [1930], e nos anos que virão depois, a Psicologia estava fermentando, empurrada pela recém-nascida Faculdade de Filosofia de São Paulo e por outras instituições similares como a Universidade do Brasil. A Universidade do Brasil (no Rio de Janeiro) teve a liderança do professor Nilton Campos (36). Porém esta instituição não teve um papel tão vivo em termos de Psicologia Educacional e Escolar, a não ser depois que o Lourenço Filho passou a trabalhar lá. Aí o Lourenço Filho levou para a Universidade do Brasil esta onda de valorização da Psicologia... mas o Lourenço Filho ficou como uma figura meio isolada, o pessoal lá estava mais ligado à Clínica, a Psiquiatria, a cuidados de doentes mentais. Nilton Campos era o nome do líder desta gente toda. Acredito que o grupo do Rio de Janeiro centrou-se mais na produção de literatura sobre teorização psicológica e contribuiu muito pouco em termos de pesquisas experimentais... Tanto o Nilton Campos que liderou esse pessoal do Rio, como seus principais assistentes, o Antônio Gomes Penna, o Schneider (37) e outros mais. Creio que contribuíram muito com reflexões, análises e discussão de teorias. Foram poucos os trabalhos feitos em laboratório.

Voltando à Noemy Silveira Rudolfer... A Noemy tem uma história muito curiosa. Ela teve uma vida de tamanha riqueza que um livro só não daria para dizer tudo que deve ser dito dela. E é outra grande esquecida do Brasil. Noemy publicou um tratado de Psicologia Educacional, pela Companhia Editora Nacional (38). Eu tenho um certo orgulho de dizer que a ajudei com alguns livros que passei a ela, pois ela queria fazer um capítulo sobre teorias contemporâneas da aprendizagem... A Noemy Rudolfer, nesse livro, dá uma espécie de banho de conhecimento da história, da origem, do desenvolvimento e do estado atual, até os anos trinta, quarenta [1940], da Psicologia Educacional. Esta é uma obra de referência obrigatória. Ela, própria, curiosamente, mais e mais foi se envolvendo em atendimento psicológico, e esse atendimento psicológico mais e mais se deslocou de crianças e adolescentes para adultos... e aí se dá um negócio que tem um símile no Dante Moreira Leite (39), ela se voltou para a Psicanálise, entusiasmou-se com a Psicanálise. No final da vida da Noemy, convivi com ela nesse tempo, devotava 24 horas por dia à Psicanálise. E, principalmente, psicanálise a serviço de adultos. De certo modo, ela deixou a casa que ela própria

ajudou a construir, e passou a trabalhar numa linha clínica com ênfase em psicanálise. Os últimos trabalhos dela eram de cunho psicanalítico. Não só do ponto de vista de prática, mas também do que ela escreveu. Mas ela deixou um continuador...

Havia um jovem promissor, aluno dela da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Maria Antônia, que ela pescou e lhe confiou a tarefa de ser o seu sucessor: Arrigo Leonardo Angelini (40). Como a Noemy Rudolfer tinha muitas ligações nos Estados Unidos com algumas das figuras de primeira grandeza da Psicologia norte-americana, graças, principalmente a isso, ela influenciou e muito nos rumos que o Arrigo deu, ele próprio, à sua vida profissional. O Arrigo passou a viver e conviver com o que havia de mais avançado em Psicologia Educacional norte-americana, fundamentalmente empírica, notadamente alicerçada em pesquisa, e repito, correndo o risco de ser chato para você, mas fundamentalmente alicerçada em pesquisa quantitativa, em medição, em avaliação, em estudos estatísticos... sem estatística não há salvação...

Arrigo então é de fato o verdadeiro pioneiro... o pai da Psicologia Experimental da Aprendizagem no Brasil, com as suas próprias investigações. Ele as fez e muito sérias sobre problemas de aprendizagem, usando e abusando de recursos de natureza estatística e com uma teimosa insistência em que não dá para construir Psicologia Educacional sem o fundamento empírico de pesquisa e não mais com mero blá, blá, blá. Blá, blá, blá sempre nós tivemos e continuaremos a ter por muito tempo... O Arrigo Angelini representa, talvez mais e melhor do que ninguém, a grande ênfase numa Psicologia Educacional, que desemboca depois na Escolar, como você verá depois, em pesquisa empírica, pesquisa quantitativa, testes estatísticos cada vez mais sofisticados e o que o ajuda muito nisso, é evidentemente a ponte que ele estabelece com o *best of the best* da Psicologia Educacional e Escolar norte-americana em meados do século.

Estamos agora já nos anos cinquenta [1950]... Arrigo cresce na USP e quando Noemy se aposenta ele já está se preparando para assumir a chamada cadeira de “Psicologia Educacional”. Aquele tempo era o tempo da cátedra de “Psicologia Educacional” (41). Arrigo exerceu assim uma influência de liderança junto à meninada de então, como este que aqui está, e outros mais que cresceram à sombra dele. O Carlos Soderer Martins (42), por exemplo, e várias outras figuras que vieram depois. Ele marcou muito essa nova geração. Acredito que ele a marcou primeiro por uma honestidade simplesmente bíblica, de trabalho sério, responsável, sem balelas, sem mistificações. Ele dizia: “*quero as provas, traga-as aqui...*” Me lembro que as reuniões com o Arrigo eram árduas porque ele ia a fundo no negócio, repetia: “*deixa rever os*

cálculos que você fez aí... rever este Qui Quadrado (43). Mas olha Samuel, esse Qui Quadrado tá esquisito, deve ter havido algum erro aqui. Mas como passou? Esse oito não existia! Como é que foi parar aí?”

O Arrigo era perfeccionista, é ainda hoje. Hoje ele está aposentado, descansadão... E ele será uma fonte preciosa para você, se puder lhe receber. O Arrigo teve uma outra virtude, que infelizmente não tenho visto ninguém comentar... O Arrigo é, na verdade, o grande nome da Psicologia da Aprendizagem no Brasil. Foi o Arrigo, o grande incentivador, e ele próprio pesquisador de aprendizagem humana, pondo-nos em contato com o mundo de então da literatura especializada, de estudiosos, de aplicação práticas de aprendizagem.

Deborah - Os alunos pesquisavam? O senhor pesquisou? Realizou práticas?

Samuel - Sim, eu fui assistente do Arrigo, e aí começa a entrar um pouquinho da minha história, sem falsa modéstia. O Arrigo dava as aulas teóricas, porque ele tinha assumido na USP o posto deixado por Noemy Rudolfer, e eu passei a trabalhar como assistente dele incumbindo-me da parte prática, dos experimentos de laboratório. Estava me formando na USP na Filosofia, quando ele me convidou em 1959. Formei-me em 1959... Acho que eu conto isso em algum lugar... e me vi diante de um dilema (44), eu vivi uma situação terrível...

Deborah - O senhor teve duas propostas de trabalho e o senhor dispensou uma, não foi?

Samuel - É isso mesmo.

Deborah - Mas conta de novo, por favor...

Samuel - Eu convivia e muito... de um lado, com a cadeira de “Psicologia Educacional” liderada pelo Arrigo Angelini, e de outro com a cadeira de “História e Filosofia da Educação”, liderada pelo Laerte Ramos de Carvalho (45). Laerte que, nessa época, não só pontificava neste setor, como também era um dos principais redatores do Estadão, o jornal “O Estado de São Paulo”. E depois foi elevado à condição de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) (46). Laerte é um injustiçado, porque se perde de vista que este homem era um gênio! Laerte era genial! O Laerte sabia atrair para perto de si gente muito boa, e um das burradas de que é feita a educação neste país, de nível superior, foi a destruição pura e simples dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Centros que eram a menina dos olhos do Anísio Teixeira (47). Outro nome que, não mencionei, mas o Anísio tem muito a ver com isso

tudo. Pois bem, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, veja só, eu fiz parte do Conselho do CRPE. Eu nem sei se eu digo isso em algum lugar.

Deborah - Daqui de São Paulo?

Samuel - Sim, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Existiam Centros de Pesquisa Educacionais nas principais capitais do país, o Centro Regional daqui, o Centro Regional da Bahia, o Centro Regional do Rio de Janeiro etc.

Deborah - E pesquisava o estado inteiro?

Samuel - O Estado e mais ainda, a região. Era uma multiabrangência. Mas veja só, o Laerte sabia ver e agir sabiamente. Ele instituiu no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo um Conselho, de que fez parte o Arrigo, como um dos membros do Conselho, e para o qual ele atraiu pesquisadores altamente qualificados. Eu me formei em 1959 e a partir de 1960 passei a colaborar nas atividades do Centro, nas condições de pesquisador, membro do Conselho e coordenador brasileiro em parceria com um coordenador norte-americano, do Serviço de Recursos Audiovisuais que funcionava no Centro.

Nesses anos sessenta [1960], houve uma verdadeira fogueira monumental de inteligência no Centro Regional. Nossos companheiros, eu já disse a você, o Arrigo... Na Administração Escolar havia uma grande figura, o Carlos Correia Mascaro (48), que foi colaborador de entidades internacionais e ocupou alto posto na UNESCO. Também contávamos, no CRPE, com o senhor Fernando Henrique Cardoso (49), mocinho ainda (risos), mas um dos mais ativos. O Dante Moreira Leite... essa gente toda você encontra na Revista do próprio Centro Regional de Pesquisas Educacionais (50), com os seus trabalhos, porque o Centro financiava pesquisas e atividades científicas no sentido de investigar temas relacionados diretamente à Educação e à Psicologia.

Pois bem, volto ao ponto em que parei. Fui também conselheiro nessa época, estas pessoas eram meus pares, como membros do Conselho. Nessa época, do Centro Regional, o Arrigo liderava a Psicologia ligada à Educação em São Paulo. Eu acredito que o caso paulista tenha sido o mais expressivo do país todo, e por que? Porque enquanto no nordeste o Ulisses Pernambucano, vamos assim dizer, desaparece da nossa história, pois, já muito idoso, ele passa o bastão para Anita Paes Barreto... ocorreram coisas muito tristes... Estávamos caminhando para estes tempos difíceis ...

Deborah - Da ditadura?

Samuel – Tempos difíceis em que Anita Paes Barreto é presa, e com dificuldade o irmão dela e a Maria Antonia MacDowell (51) conseguem relaxamento da

prisão dela, uma coisa assim... Meu Deus do céu! Que burrada este país fez, não é?

[Pergunta com ar triste e de espanto]

Figuras de primeiríssimo plano... que não tinham nada a ver com coisa nenhuma. Você pode dizer “*bom, mas acontece que eles eram terroristas ...*” Não!! *[diz enfaticamente]* Eram pesquisadores e tudo! Tinham evidentemente seu posicionamento político, mas isso não tinha nada a ver com... Então, o caso de liderança dessa Psicologia Educacional se ressentiu das vicissitudes destes tempos difíceis... e agora vamos começar a trabalhar na linha da Psicologia Escolar, nos seus desdobramentos, passando a usar este nome, e tudo e tal... Sofre evidentemente o impacto com figuras que, por uma ou por outra razão, passaram a ficar marcadas como sendo pessoas “não gratas” aos donos do poder...

Deborah - O senhor chegou a sofrer estas coisas no Centro (CRPE), ou na atividade profissional?

Samuel - Eu tenho uma história complicada em relação a isto tudo, que nem vale a pena lembrar, mas é... sofri mais isto tudo não tanto na USP, mas muito mais na TV Cultura. Na TV Cultura senti na própria carne, na própria carne... e que culminou com a nossa saída, a minha e a de outros companheiros, como a Nydia Lícia (52), o engenheiro Cavalini e outros. Antes de sermos demitidos, saímos da TV Cultura porque não aguentávamos mais a presença e a intervenção de censores e aquela coisa toda. Há episódios memoráveis que um dia ainda preciso escrever sobre isto antes que eu morra e não fique nenhum testemunho.

Deborah – Conta, professor, agora fiquei curiosa... conta só um trequinho...

Samuel - Eu vou dar um trequinho para você...

Nós fazíamos uma série de programas chamados: “Perfil de educador”. E esse “Perfil de educador” gravou um programa com Fernando de Azevedo (53). Fernando estava cego nessa época, foram os últimos tempos da vida dele, e ainda assim conseguimos o depoimento dele, na casa dele. O que havia de gostoso nessa série era que o programa... era Heloísa Castelar quem os produzia (54) . Heloísa ia na casa do próprio cidadão, e fazia um programa muito à vontade... O programa do Fernando de Azevedo tinha ele falando do jardimzinho dele, que ele cuidava, do cachorro de estimação dele, era um programa macio, gostoso... a biblioteca dele... e tal ... Havia uma pergunta que fechava todos os programas. Esta pergunta era feita em todos os programas. Era assim: “Qual a sua mensagem final? A mensagem que o senhor quer

dar aos jovens?” O Fernandão, já totalmente cego, veja bem, a câmera incide sob o rosto dele e a Heloísa pergunta:

__“Professor Fernando, qual a sua mensagem final? A mensagem que o senhor quer dar aos jovens?”

E o Fernando com os olhos cegos olha para a câmera, se se pode dizer assim... e diz:

__“Eu tenho uma mensagem, sim. Jovens, vivam perigosamente! Nietzsche (55). Essa é a minha mensagem.”

O programa deveria ir ao ar às vinte horas e o presidente, o Dr. Rui Nogueira Martins (56), me chamou no gabinete dele e disse:

__“Pfromm, venha aqui que temos um problema extremamente sério.”

Deborah - Na época o senhor era diretor?

Samuel - Eu era o diretor da parte de Ensino. A TV Cultura tinha duas divisões responsáveis perante a presidência, eu fazia a parte de Educação e Ensino e a Nídia Lícia fazia a parte Cultural: música, shows e teatro. Uma grande companheira, viu? Eu a vi há pouco, fui ao lançamento de uma autobiografia dela.

E então lá fui eu para o gabinete do presidente e o presidente disse:

Presidente: __“O censor está aqui ...”

Censor: __“Professor Pfromm, esse programa não pode ir ao ar ...”

Samuel: __“Como?”

Censor: __“Esse programa não pode ir ao ar esse programa do ... professor ... num sei quê de Azevedo. Não pode ser transmitido!”

Samuel: __“Mas por quê?”

Censor: __“O senhor não percebeu? Esse programa é subversivo! A última frase diz assim: jovens, vivam perigosamente!”

Samuel: __“Meu caro censor, está no Estadão de hoje, está na Folha, anunciado que hoje à noite, Fernando de Azevedo, um dos maiores nomes da Educação do mundo será entrevistado no Programa ‘Perfil de Educador’ ... Nós não podemos cancelar isso de um momento para outro, o senhor me desculpe... ele faz a citação da frase de um filósofo alemão chamado Friedrich Nietzsche e tal...”

Censor: __“Não senhor, não vai ao ar. Não vai, não vai.”

E faltavam uns vinte minutos para o programa ir ao ar.

Deborah - Isso ocorreu quando?

Samuel - Isso foi em... deixa eu pensar um pouco... anos 70... 1973 ou 1974.

Pois é... Então eu, naquele desespero, conversando...pensando: “*como é que nós vamos fazer?*” Ele diz:

Censor: __ “*Apresentem um outro programa.*”

Samuel: __ “*Mas não pode...*”

Censor: __ “*Mas então vamos cortar esse fim...*”

Samuel: __ “*Mas não pode também...isso é desnaturar...*”

Samuel - E o Travassos (57), que hoje vive na França, nos socorreu. Grande produtor... um dos melhores... fazia uma série de programas, um dos quais quase foi premiado no Japão, essa é uma outra história complicada... que pena... e não foi premiado, por causa de uma decisão difícil e triste que eu tive de tomar. O nome dele na TV, com o qual ele era muito conhecido, era Palma Travassos. O Palma Travassos agarrou-me pelo braço e disse:

Travassos: __ “*Professor Pfromm, eu tenho a solução para o problema.*”

Samuel: __ “*Travassos, então, pelo amor de Deus, diga qual é. Olha, faltam quinze minutos!*”

Travassos: __ “*Eu resolvo já esse problema. Vou lá na sala de edição e dou um jeito.*”

Ele foi lá, mexeu, pintou, bordou...

Travassos: __ “*Professor Pfromm, venha correndo aqui para ver.*”

Samuel: __ “*Ótimo, Travassos, está muito bom. Ficou bom. Vamos chamar o censor aqui.*”

O censor foi lá.

Samuel: __ “*Sr. censor, veja aí a solução.*”

Censor: __ “*Agora o programa pode ir ao ar.*”

Samuel – Sabe o que o Travassos fez? O Travassos era danado... No momento em a Heloísa disse: “*qual a palavra para os jovens que o senhor tem?*” Quando ele dizia a frase citada do Nietzsche, o Travassos fez um corte, tirou a imagem do Fernando de Azevedo e pôs a imagem do Emerson Fittipaldi (58) sentado no carrinho de corrida ... “*RÁM, RÁM...*” [*Samuel imita o barulho do carro de corrida de Fórmula 1, encenando...*]: “*Jovens, vivam perigosamente! Nietzsche.*”

O censor disse: __ “*Ah, agora sim...agora pode.*” [*Risos.*]

Samuel – Assim o programa foi ao ar. Eu até questioneei:

__ “*Travassos, pelo amor de Deus, você jogou fora aquele trecho final?*” E ele me respondeu:

—“Não, professor Pfromm, eu o preservei. Isto vai entrar só neste programa aqui, mas depois a gente apaga esta bobagem aí. E eu mantenho o depoimento incólume, original do Fernando, o Fernando falando para a câmera.”

Para nossa tristeza ou felicidade, o Fernando já estava cego, então assistiu na casa dele ao programa e não viu isso. Ouviu o programa e viu que foi respeitada integralmente a voz dele. [Risos].

Esta é uma das muitas histórias sobre estes tempos em que a gente andava sobre o fio da navalha da censura, na televisão. Até que chegou o momento em que não suportamos mais...

Deborah - E todos pediram demissão?

Samuel – Alguns pediram demissão. Não todos, mas a Nidia pediu demissão, eu também pedi demissão, o Cavalini ... fizemos uma reunião histórica lá, nessa época... *vamos entrar com pedido de demissão...* E meu anjo... meu anjo... acontece que nessa ocasião o Vlado disse:

—“Eu vou continuar, fico aqui no jornalismo.” Dissemos:

—“Vlado, sai, aqui não dá mais para aguentar isso aqui!” E ele disse:

—“Não, eu vou ficar.”

O Pacheco Jordão (59) acertadamente saiu antes e o Vlado assumiu o jornalismo... o resto é história (60). Você sabe...

[pausa]

Samuel - Mas eu lembro esse episódio que é um apenas ... dá uma enciclopédia. Ah, o que nós tivemos que aguentar!

Deborah - Mas voltando à Psicologia Escolar... O senhor estava na década de 1960...do Carlos Correia Mascaró...

Samuel - Do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que estimulou e favoreceu e muito as pesquisas desta área, num tempo em que ainda não havia curso específico de Psicologia no Brasil.

Deborah - O senhor estava dizendo que o senhor recebeu convites de duas cadeiras...

Samuel - Eu recebi os dois convites de duas cadeiras, de “História e Filosofia da Educação” do Laerte Ramos de Carvalho, e da cátedra de “Psicologia Educacional” do Arrigo Leonardo Angelini, para fazer parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia da USP. E eu tinha que tomar uma decisão.

Fui convidado, ao mesmo tempo, para trabalhar nas duas cadeiras. Mas a decisão foi ditada, prosaicamente, por uma questão de subsistência: eu tinha que

manter a minha família. Já era casado, tinha filha e de modo que me vi perante esse dilema e a Psicologia falou mais alto... O Arrigo disse que podia me contratar naquele momento mesmo. Ele disse:

—“É uma vaga, a professora que era minha assistente deixou a *Psicologia Educacional*”.

Ela foi até minha professora e se tornou um dos grandes nomes do Behaviorismo ortodoxo skinneriano, escreveu livros... Nilce Pinheiro Meijas (61) [*soletra o sobrenome para mim*]. Era muito ligada a essas coisas todas e no final foi de corpo e alma para o Behaviorismo skinneriano. E tornou-se grande especialista nisso, tanto que fez um livro para a editora Melhoramentos, muito bom, sobre utilização na escola dos princípios do condicionamento operante. Eu falei Eunice? É Nilce...

E o Arrigo disse:

—“A Nilce já saiu, fez o pedido de demissão, então se você topar, você entra agora mesmo no lugar dela”.

O Laerte me disse:

—“Pfromm, só que tem um problema, eu estou aqui com o caso parado da professora, esposa do Lourival Gomes Machado, Lourdes Machado (ela foi minha professora) (62). A Lourdes pediu a contagem de tempo dela para aposentadoria, e o processo está parado na reitoria, pois parece ter havido um engano... a contagem não está dando certo... então vamos ter que fazer tudo de novo, ela vai ter que apresentar novos documentos... Sabe, esta chateação toda que fica...”

Eu então questioneei:

—“Quando você acha que isso tem solução? Porque eu aguento aí umas semanas ...”

Ele respondeu:

—“Pfromm, eu não sei dizer... pode ser que a aposentadoria dela ocorra na semana que vem, ou pode ser que demore mais, atrase mais e isso leve meses... sei lá o que vai acontecer. Eu não posso garantir nada a você”.

Disse ao Laerte que eu sentia muito, tinha que cuidar do meu pãozinho... defender o meu feijãozinho com arroz, que não era só meu, mas da esposa, da filha... Conclusão desta história toda, eu me mandei para a Psicologia. Foi assim que eu me decidi frente às duas opções, optei pela Psicologia.

Deborah – E assim, dentro da Faculdade de Filosofia o senhor passou a trabalhar com o Arrigo, na cadeira de “Psicologia Educacional”?

Samuel - Isso. Exatamente. A esse tempo, nós nos mudamos da Rua Maria Antônia para a Cidade Universitária e para o prédio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que depois se converteu em prédio da Faculdade de Educação (63). A Psicologia foi abrigada no prédio do Centro Regional e foi mais ou menos nessa ocasião, cuja data precisa eu não posso dizer a você, mas deve estar no meu *curriculum* aí ... Anos sessenta [1960].

Eu estava muito entusiasmado com as perspectivas da Psicologia Escolar norte-americana e, ao mesmo tempo, entusiasmado também porque nós tínhamos uma boa biblioteca... recebíamos “Enfance”(64) e publicações francesas de Psicologia, mostrando-nos a força que a Psicologia Escolar estava tendo entre os franceses. Há inclusive um número memorável da Revista “Enfance” intitulado “La Psychologie Scolaire” foi por meio dela que tomei conhecimento da “Reforma Langevin-Wallon” em França (65) e, pela primeira vez, abriu-se o caminho para o que até hoje aqui no Brasil não aconteceu, apesar da minha luta nesse sentido e de outros que vieram depois, a implementação da existência de um psicólogo escolar em cada escola. Nenhuma criança pode ficar sem um psicólogo escolar! A escola tem a merendeira, tem o dentista ... tem que ter o psicólogo escolar também! Então, nessa efervescência, eu propus que passássemos a ministrar “Psicologia Escolar” na Educação, como disciplina optativa. Naquela época, em que nós tivemos um pouco de respiração de mudar currículos, programas, aquela coisa toda, eu então propus a “Psicologia Escolar” como uma das disciplinas.

Deborah - E foi a primeira disciplina de “Psicologia Escolar” do Brasil?

Samuel - Eu não sei dizer a você com certeza... eu não sei se nós fomos precedidos por outros ou não... Porque a Maria Helena Novaes (66)... Ela falou mais de uma vez que foi ela quem introduziu a Psicologia Escolar no Brasil. Então, se ela foi ou não pioneira, não sei. Mas pelo menos aqui em São Paulo, foi o primeiro vagido de “Psicologia Escolar” com esse rótulo mesmo, oficial, não é? E com este trio a que me referi... contei com a ajuda do Carlos Roberto Soderro Martins e da Geraldina Porto Witter. O Carlos é uma história muito antiga que eu acho que já contei a você. Fui amigo do Carlos desde a infância. Então nos encontramos, nos reencontramos...

Deborah - Aí o senhor formou uma disciplina e os dois vieram colaborar?

Samuel - Sim, e então nós distribuímos a tarefa, fizemos as apostilinhas, com textos norte-americanos em português, alguns nem deu tempo para traduzir, nós fizemos a transcrição deles em inglês mesmo.

Deborah - Baseados na testagem, no Wallon, no que? Em tudo?

Samuel - Não... baseados principalmente no que nessa ocasião era a linha norte-americana de Psicologia Escolar. Nosso apoio foi principalmente a literatura de procedência estadunidense. Mas sem perder de vista estas coisas todas. Mas o forte mesmo, era a literatura norte-americana. Nós não tínhamos praticamente nada a não ser essa hora da saudade, a lembrança dos pioneiros... só que não se tratava disso, era uma disciplina nova, com concepções e práticas mais afinadas com os anos sessenta, anos setenta [1970].

Deborah - E tinha atividades práticas na escola?

Samuel - Sim. Eu, aliás, perdi de vista uma coisa ao falar do Arrigo Angelini. Não comentei com você que eu comecei com o Arrigo, como encarregado da parte de Laboratório, do curso que o Arrigo dava. Então, o Arrigo ministrava a disciplina “Psicologia da Aprendizagem”. Ele dava as chamadas “aulas teóricas” e sobreviveram alguns textos da época, eu ainda guardei alguns dos registros de pesquisas. Meu anjo... as pesquisas eram sérias e pesadas ... Eram quantitativas, eram experimentais.

Deborah - Fazia cálculo de Qui Quadrado à mão?

Samuel – Sim, e os alunos faziam pesquisas com eles próprios entre si, e/ou crianças em escolas, e o critério era sempre quantitativo, não tinha essa conversa fiada aí de blá, blá, blá... Não. era sempre prova de hipótese, verificávamos se de fato a diferença era significativa, se não era... se os resultados eram significantes ou não significantes...

Então, essa Psicologia Escolar da USP surge num contexto muito favorável graças ao Arrigo. Era o Arrigo quem no fim e no fundo estava por trás disso tudo. Ele que nos animava, insistindo: __*“Tem que fazer pesquisa quantitativa e tal...”* O aluno aprendia a parte “teórica” nas aulas do Arrigo e eu me incumbia de fazer a correspondente “prática” para eles terem um diálogo com os fundamentos teóricos. De um lado, a fundamentação teórica, e de outro lado, exercícios de laboratório de natureza prática.

Há um detalhe importante nisso, neste sentido, que é o seguinte... A esse tempo ainda não tinham sido no Brasil incorporadas a visão, a concepção, as contribuições behavioristas. Elas só surgiram com a vinda do Fred Keller (67) para São Paulo. E de modo que tanto quanto eu posso me lembrar, a partir de registros pessoais, as concepções então vigentes tinham pouco ou nada a ver com Behaviorismo ortodoxo. Com a vinda do Keller, ocorrem várias coisas curiosas. Keller era amigo íntimo de Skinner (68) e o principal divulgador do Behaviorismo skinneriano. E Keller traz a ênfase nos bichinhos... a caixinha de Skinner, e vamos nos voltar para o hamster...

Deborah - Pombos...

Samuel - Sim. O Keller curiosamente fascinou uma professora que era gestaltista ferrenha, ela era lewiniana, para dizer melhor. A tese dela ou a primeira monografia dela foi lewiniana... Carolina Martuscelli Bori (69), que Deus já levou...

É uma história longa. E é uma parte que eu omito, mas... digamos, resumindo tudo... a Carolina de repente passou com armas e bagagens do Kurt Lewin (70), que antes era idolatrado por ela, graças ao Fred Keller, para o Skinner. Então ela se converte. Ela foi o principal arauto do skinnerianismo no Brasil. O skinnerianismo não teria existido no Brasil se não fosse, esses dois grandes nomes: de um lado o Fred Keller, que trouxe isto tudo para cá. O Brasil é muito propenso a isso, a tomar certos rumos por causa da presença de um professor estrangeiro. De um lado Fred Keller, e de outro alguém que agarrou isso tudo com unhas e dentes aqui, que foi a Carolina Bori. Além disso, há outra contribuição fundamental, a de Rodolpho Azzi (71), na Universidade de Brasília.

Mas nesses primeiros tempos, então, a presença do Behaviorismo na Psicologia Escolar é muito tênue. Nossa preocupação maior acho que era com o problema concreto mesmo, o que fazer com a criança que não aprende, o que fazer com as dificuldades de aprendizagem.

Deborah - Era mais Binet? Binet que dava uma orientação... e também essa coisa do Thorndike, não é? Teorias da aprendizagem...Gesell?

Samuel - Havia na verdade uma forte influência norte-americana e também europeia. É tardia a chegada entre nós do Behaviorismo. O Behaviorismo sempre foi objeto de um certo antagonismo, não é? A turma sempre brincava a respeito dos “ratólogos”. Eu vou contar uma historinha engraçada para você...

Deborah - Ratólogos?

[Risos].

Samuel – Esta história é a fiel reprodução da verdade. Eu não sei se você ouviu falar do “Teste de Bugelski”...

Deborah - Não, nunca ouvi.

Samuel – Bugelski (72) foi um grande psicólogo da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia Experimental, e ele fez um teste que é quase uma piada. Não chega bem a ser teste... O “Teste de Bugelski” é uma gravura ambígua e você apresenta esta gravura à pessoa e pergunta só isso: “o quê que você está vendo aqui?”

Eu apliquei este Bugelski original na Psicologia da USP, ainda na Cidade Universitária nos começos... lá nos barracões ainda. Tinha um querido amigo, que era

um psicólogo humanista, rogeriano. A sala dele era vizinha da minha, e um pouco mais adiante era a sala de outra colega, uma behaviorista. Então fui até a sala do rogeriano e perguntei, quanto ao teste de Bugelski:

__“O que você está vendo aqui?”

Ele respondeu:

__“Estou vendo a cabeça de um homem, olha os óculos dele, olha o nariz dele, olha a boca... está dando risada, e tal e coisa...”

Samuel: __“Tá bom”.

Eu anotei a resposta dele. Saí da sala dele... parece incrível isso, não é? Saí da sala dele e passei à outra sala, a da behaviorista, e perguntei:

__“O que você está vendo aqui?”

E ela me respondeu:

__“Um rato”.

[Risos].

Samuel: __“O que você está vendo?”

Professora: __“Um rato, olha... o rabinho do rato aqui... a orelhinha dele, os fiozinhos da barbinha do rato... É um rato. Aliás bem feito...”

[Risos].

Samuel - O Teste de Bugelski é uma figura ambígua: se você é “ratólogo”, você vai ver rato, e se você é “humanólogo” ou humanista você vai ver a cabeça de um ser humano, não é? Então você percebe bem como era nesse tempo... Você pode perguntar:

__“E você, Pfromm, o que você era?”

Eu era “frui-ta”, como diz a piada do caboclo. Eu não era nem uma coisa e nem outra. A minha filiação era muito mais na linha da Psicologia da Aprendizagem... da teoria estímulo – resposta, mas marcada por isto tudo que depois passou a ser a direção meio cognitiva, não é? Explorando muito os processos mentais de natureza cognitiva. Eu me filiei desde muito cedo a essa concepção, que se valia do S-R, como linguagem, como forma de trabalhar o problema, mas equidistante dos behaviorismos ortodoxos em um extremo, e de outro, da tradição gestaltista, que a Carolina, como eu disse a você, foi uma das pioneiras aqui na USP, seguindo aliás, a linha da sua primeira mentora, Annita Cabral (73), uma das pioneiras da Psicologia paulista, desde os anos trinta [1930].

Em meio a isso tudo, a Psicologia Escolar se encontra com uma outra história muito bonita, que é a do surgimento do Instituto de Psicologia na USP (IPUSP). Mais ou menos nesta mesma época também ocorre o surgimento dos Conselhos de Psicologia.

Nós estamos nos anos setenta [1970], se não me falha a memória... E aí as coisas tomam um rumo cada vez mais envolvente. De um lado ocorreu a criação do Instituto de Psicologia. Estamos falando dos anos setenta, da Reforma Universitária... este contexto. E aqui nós entramos em rota de colisão: alguns professores defendiam a inclusão da Psicologia no setor de Biologia. Há uma série de razões por trás disso. Alguns professores eram contra a criação do Instituto de Psicologia na USP por querer que este fosse apenas um Departamento, uma Seção, uma área, dentro das Ciências Biológicas e não um Instituto independente. Ao mesmo tempo, nós tínhamos uma pressão muito grande do grupo liderado pelos sociólogos, que diziam que a Psicologia deveria ficar no setor das Ciências Sociais, junto com a Antropologia, com a Sociologia... e nós estávamos no meio da refrega, não é? E defendemos, com unhas e dentes, que houvesse um Instituto de Psicologia independente na USP.

Deborah - Quem foi o líder?

Samuel - Arrigo e eu. Praticamente nós lideramos uma briga feia lá, para que a Psicologia tivesse o seu próprio instituto na USP. Com uma antecipação, que se converteu até num artigo clássico que publicamos no Jornal “O Estado de São Paulo”, a uma reunião no Conselho Universitário da USP...

Volto ao ponto: eram os tempos da Reforma Universitária e o Conselho Universitário da USP decidiria o que iria acontecer a partir de então. Nessa ocasião, houve uma histórica reunião do Conselho Universitário para decidir se afinal de contas a Psicologia ia ou não para o Departamento de Ciências Sociais, ou a Psicologia ia ou não para as Ciências Biológicas ou, como nós defendíamos, Arrigo Angelini e eu, se a Psicologia seria autônoma, seria independente de uma e de outra área, e teria vinculações com as duas áreas. A defesa, portanto da criação de um Instituto de Psicologia.

O artigo que fiz com o Arrigo Angelini, com a defesa da Psicologia como uma área independente, o Jornal “O Estado de São Paulo”, o Estadão, publicou graças ao Laerte, meu querido amigo, que na época acolheu esse nosso artigo. De certo modo, esse artigo foi o divisor de águas, foi o que originou o Instituto. O Conselho Universitário fez a sua votação, ocorreu um empate, a metade a favor da criação do Instituto, enquanto a outra metade achava que era para ir para as Ciências Biológicas, eles tinham um grupo...

Deborah - E havia o voto de Minerva, não era isso?

Samuel - E os behavioristas eram muito fortes, pois tinham muitas ligações, eles eram espertíssimos... E o Eurípedes Simões de Paula (74), que então presidiu a reunião do Conselho, deu o voto de Minerva. Ele disse: *“então eu decido em favor da criação do Instituto”*. Eu até propus que o Eurípedes fosse considerado psicólogo *honoris causa*... honorário, porque sem ele o Instituto não teria nascido.

Deborah - E era o primeiro Instituto de Psicologia do Brasil?

Samuel - Exatamente. É. Com isso surgiu o Instituto, o curso de Psicologia ganhou força na USP.

Deborah – E já tem uma cadeira de “Psicologia Escolar” logo que sai?

Samuel - É. Há um complicador que era a denominação, em virtude de uma espécie de luta interna na própria USP. O pessoal da Pedagogia defendia com unhas e dentes que “Psicologia Educacional” era propriedade da área de Educação e que, portanto, tinha que desgarrar-se da Psicologia não educacional, o que foi outra batalha muito complicada. Uma batalha que nós perdemos. De fato eles conseguiram que a “Psicologia Educacional” fosse para o setor de Educação... e a Psicologia, o que iria fazer disso tudo? A antiga cadeira de “Psicologia Educacional”? Nós então amarrávamos a Psicologia Escolar à Aprendizagem, ao Desenvolvimento Humano e à Personalidade.

Deborah - Que é o Departamento que existe até hoje. Aí surge este termo “Escolar” então?

Samuel – É. O núcleo acabou juntando estas quatro coisas. É aí a denominação foi oficializada na documentação da USP e tudo o mais... E passou a Psicologia Escolar a ser um dos setores trabalhados pela antiga cadeira de “Psicologia Educacional”, em virtude da Reforma Universitária. Os detalhes evidentemente são muito mais complicados. Mas o geralzão da história é esse.

Talvez falte uma menção aqui, a um trabalho paralelo que também se desenvolveu, de certo modo originado disso que comentei com você, do Durval Marcondes, da Noemy Silveira Rudolfer, que bem ou mal, as coisas tiveram prosseguimento de atendimento concreto... mas é triste reconhecer que perdemos várias batalhas...Lembra-me que naqueles começos de Conselhos de Psicologia, quando eu presidia o Conselho de Psicologia de São Paulo, o CRP-06...

Deborah - O primeiro presidente foi o senhor, ou não?

Samuel - Não. Eu não me lembro agora da história... Tivemos vários presidentes. E quando surgiu o Conselho Regional de Psicologia (CRP), unimos forças

no CRP com outra entidade que teve um papel importante nessa história... Eu soube ainda há pouco que faleceu Sérgio Vilela Monteiro (75), o presidente do Sindicato dos Psicólogos. Ele fez parte do nosso grupo que criou a Academia Paulista de Psicologia (APP) em dezembro de 1979. Juntamente com o Sindicato dos Psicólogos, nós passamos a desenvolver um trabalho extenso e intenso para a criação do cargo de psicólogo escolar no estado de São Paulo, nessa linha de um psicólogo em cada escola, ou pelo menos um psicólogo para atendimento de um punhado de escolas. Publiquei um trabalho sobre Psicologia Escolar que saiu na Revista “Problemas Brasileiros”... O texto basicamente responde a esta pergunta: “*Por que Psicologia Escolar?*” Porque a Psicologia Escolar precisa ser obrigatória em todas as escolas do país e tudo e tal... pois, ainda hoje, há pessoas que ainda não entendem isso! Se há merendeira, se há dentista na escola, melhor é ter também o psicólogo dentro da escola! E essas tentativas foram todas baldadas, não conseguimos o apoio dos deputados, dos senadores, dos governos...

Agora vem o trecho mais contundente do meu depoimento! Na verdade, não é bem meu, é da Raquel Guzzo (76). Está publicado no Boletim da ABRAPEE, sob a forma de artigo da Raquel Guzzo. O artigo da Raquel que fala de uma... vou usar uma palavra muito forte... uma mancha indelével, que não se apaga nunca, na história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. O Congresso Nacional aprovou a criação do cargo de psicólogo escolar em toda a rede escolar no país, mas o Presidente da República vetou! E a argumentação foi aquela, ingênua, que você conhece bem: “*há escola que não tem nem quadro negro, que não tem nem carteira para as crianças, e aí vem essa bobagem de psicólogo escolar e tal... e tal...*”

Veja... nós dávamos como favas contadas... o Congresso aprovou, poxa! Então teríamos, desde então, psicólogos escolares nas escolas! Isto era pleiteado em nome da criança e do adolescente brasileiros que precisam, precisavam e precisarão sempre de um psicólogo. E com isso a Psicologia Escolar teria um *status*, um estatuto de campo sério e responsável. Atrairia jovens e iria acontecer tudo isso que nós temos certeza que ocorreria... os currículos, os programas e essa coisa toda.

Deborah - Deixa eu perguntar uma coisa: alguns psicólogos escolares defendem a não existência do psicólogo dentro da escola porque defendem o psicólogo como consultor (assessor), fora da escola, e não lá dentro. Esta defesa ocorre por conta das relações de poder, o que o senhor acha de tudo isso?

Samuel - Eu resumo tudo isso dizendo que é a voz da ignorância. Este país ignora o que é a Psicologia Escolar no mundo. Volto à “Reforma Langevin-Wallon”. Os

franceses foram pioneiros nisso, de universalizar a Psicologia Escolar no território francês e aí vem uma pergunta que você é quem vai me responder, porque eu ando por fora disso... Se conseguiram resolver... até os primeiros congressos de Psicologia Escolar de que eu participei e fui até um dos responsáveis, não tinha sido resolvida, essa pendência, embora existisse uma convivência amável, digamos assim... Os franceses conseguiram gerar uma clivagem, uma bifurcação de Psicologia Escolar leiga e de Psicologia Escolar católica, também conhecida como Psicologia Escolar cristã. Na França há a força das escolas religiosas que resistiram à “Reforma Langevin-Wallon” por motivos políticos e ideológicos e surgiu uma cisão. Assim a França passou a ter a Associação dos Psicólogos Escolares Católicos e a Associação dos Psicólogos Escolares sem nenhuma adjetivação. A pergunta que eu faço a você é aqui e agora... entre no seu computador e veja a quantas anda essa problemática. Na última conversa que tive com a Nadine, um dos grandes nomes da Psicologia Escolar francesa, ela me disse o seguinte... isso ainda foi em Campinas... bons tempos de Campinas... Anos noventa [1990]... A Nadine me disse: *“Pfromm, estamos nos unindo, estamos nos integrando, estamos superando esse negócio todo e há uma convivência muito saudável e uma busca de integração...”* Mas não sei dizer que fim levou isso. Se os psicólogos escolares católicos e não católicos na França continuam separados, amavelmente colaborando, trabalhando juntos, mas ainda com entidades distintas...(77) Você pode imaginar o que seria essa situação no Brasil, se considerar que as escolas católicas tiveram também muita força no passado brasileiro. Hoje isto está diluído, não é?

Deborah - Mas voltando à história, o senhor na década de 1970...

Samuel - Nos anos setenta [1970], tivemos com a Reforma Universitária, a criação do Instituto de Psicologia e essa história toda que você conhece. Então temos o Departamento de Psicologia Escolar, como um dos departamentos do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP).

Deborah - E quem ministrava a disciplina específica da área que era “Psicologia Escolar”?

Samuel - Eu acho que teve vários professores, não sei especificar nenhum caso em particular. Era o tempo da Melany Copit, Maria Helena Souza Patto, Fernando Lomônaco, Rachel Rosenberg, a Geraldina Porto Witter... (78) Era outra geração que nós formamos, a Maria Helena, a Melanie, o Fernando foram meus alunos no curso de Psicologia e depois assumiram a docência... A Rachel Rosenberg se dedicou a estudar a Psicologia do superdotado, e a Geraldina, fundamentalmente, passou a ser a grande

pesquisadora de leitura, de alfabetização. Geraldina fez a Cartilha Amazônica e há uma longa história que ela própria se encarrega de contar...

Deborah – Então chegamos aos anos setenta, oitenta [1980]...

Samuel - Nesse tempo, houve uma politização muito intensa da literatura de Psicologia Escolar no Brasil, as coisas caminharam para o que eu acredito fosse uma situação que curiosamente repete a situação francesa. Uma Psicologia Escolar de um lado e outra de outro. Mas surgiu uma solução graças ao grupo de Campinas. Acho eu que esse grupo tem aqui um papel de tremenda importância!

Deborah - O senhor acha então que existem grupos até hoje? Esses grupos existem até hoje?

Samuel - Não. O tempo se encarregou de mudar isso tudo. E, especialmente, se desenvolveu em virtude da ação da Raquel Guzzo, da Solange Wechsler (79), da Geraldina Witter, de Maria Helena Novaes no Rio. Maria Helena Novaes, e certamente outros nomes que me fogem agora. Formou-se uma consciência muito clara de: ...vamos deixar esta história toda, de favorecer o partido A, o partido B, ideologia A ou ideologia B porque é de Psicologia Escolar que se trata. E é de oferecer condições para que as nossas crianças aprendam mais e melhor. No fundo é isso, não é? Agora se o Makarenko acha que sim, ou acha que não, ou se a Montessori ou o Piaget (80) acha que sim, ou que não, ou se o Skinner acha que sim ou que não, isso é, num certo sentido, e, muito respeitosamente, irrelevante, porque o que nós queremos é que a nossa criança aprenda e saiba mais e melhor. Agora isto entra num contexto que me parece *[pausa]...* Ah, eu falo demais, acho que vou entrar num território que vai complicar sua vida. *[Eu rio nesta hora...]*

Samuel - Mas Debie, eu vou falar...

Deborah – Pode falar, professor...

Samuel - É que nós estamos desde os anos 1970, brigando neste país às voltas com o triunfo... da imbecilidade. Desde o Congresso Nacional até dentro das instituições há uma briga estúpida que acho que ainda não terminou, embora existam sinais animadores por aí...

Nesta mesma época, anos setenta, e depois nos anos oitenta [1980] eu vinha me batendo, por influência norte-americana, mais do que qualquer outra, mas até certo ponto coerente com o que na Europa se fazia de melhor, pela linha de Informática e Educação. Desde aquele tempo em que me meti em brigas homéricas aqui no Brasil para defender com unhas e dentes que nós temos que botar a criança na frente do computador! A criança pobre pode, e deve, aprender por meio de computação! Lembre-

se de que alguns dos artigos monumentais sobre computador e criança datam dos anos sessenta [1960]. É a época em que eu andei fazendo conferências por estes Brasis aqui, com a ajuda de um francês fabuloso, Joel L' Amiral (81), do consulado francês em São Paulo, e que, de certo modo, me corrigia de uma possível americanização, não é? Porque o Joel trouxe para mim este vento bom que soprava na França, na Alemanha, na Itália e em outros países, no sentido de que o computador é o instrumento que prosaicamente nós podemos considerar na mesma linha do quadro negro, da carteira... E mais ou menos nessa época existia um órgão do governo federal chamado SEI – Secretaria Especial de Informática, em cujo contexto tive dificuldades grandes, briguei muito, porque continuava com a minha vocação democrática por excelência de abrir horizontes...

Já neste tempo, então, crescia em mim a consciência de que a Psicologia Escolar tem que se haver com essa realidade nova, com novos rumos do mundo, de globalização, de Informática, de formar nossa criançada, nossos adolescentes, nas novas tecnologias. Lourenço Filho já morreu há muito tempo, nós temos que pensar é no novo milênio! Então este era o momento em que a Psicologia Escolar no Brasil, quero eu crer, pela primeira vez, se debruçou sobre estes novos tempos. E o congresso de Campinas foi um desses momentos importantíssimos sobre a realidade da Psicologia Escolar atenta para essa nova situação.

Deborah - Esse congresso de Campinas foi quando?

Samuel - Foi o Primeiro Congresso de Psicologia Escolar da ABRAPEE feito no início dos anos noventa [1990].

Nos anos noventa [1990], então, surgiu uma perspectiva nova, que a meu ver, continua mais ou menos parada no Brasil, por uma série de razões. Mas a Psicologia Escolar, tal como a temos agora, me faz lembrar aquela expressão mineira “*que perdeu o bonde da história*”, não é? Acho que a Psicologia Escolar aqui foi se engalfinhando nesses surtos mais ou menos suicidas, de ênfase em brigas ideológicas... esquecida de que o mundo mudou! O muro de Berlim caiu! A União Soviética não existe mais! O mundo vai para frente... não vai para trás! Do ponto de vista de uma realidade nova, de tecnologias avançadas, e principalmente, de toda essa revolução que ... anjo meu! Nós estamos arranhando ainda a superfície de um mundo que lá fora mudou tanto, meu Deus do céu! *[fala com ênfase]*

Eu estive ligado nos anos noventa [1990] a uma Universidade nos Estados Unidos, em Syracuse. Em Syracuse, graças principalmente a uma pessoa, que aqui no Brasil infelizmente não tem tido a valorização que merece...É um cidadão cujo nome é

complicado. Escreva o nome dele, porque esse nome é vital para você, porque você vai viver nos próximos dez, vinte, trinta anos mais e mais com esta coisa toda. Romiszowski (82) *[soletrou o nome para mim]*, com esse nome embrulhado você tem uma figura que é polonês de nascimento e inglês de educação. Cresceu na infância e adolescência na Inglaterra, estudou nas melhores universidades inglesas, *colleges*, universidades da Inglaterra. E por fim deu com os costados nos Estados Unidos, onde lecionou em duas, três universidades, a última das quais é esta em que ele continua trabalhando. Ele trabalha na Syracuse University, na cidade de Syracuse, que fica perto de Nova Iorque. Syracuse fica talvez a vinte minutos, meia hora de vôo, mais ou menos como São Paulo e Campinas.

Pois bem, o Romiszowski é o campeão mundial de ênfase nessas Neo-Tecnologias, principalmente Informática, que para os americanos não é Informática. Você sabia disso, não é? Informática é um termo russo. Informática com “k” é termo originário da então União Soviética e que os franceses também adotaram e nós copiamos dos franceses, mas que originariamente era outra coisa... Os americanos chamam a isso de *Computer Science*, Ciência da Computação. Eles não usam o termo Informática. Fale para um norte-americano sobre Informática e ele não sabe o que isto quer dizer. Mas o Alexander Romiszowski é um emérito especialista nisto tudo.

Deborah - Educação e tecnologia...

Samuel - É, mas com a ênfase tremenda em Psicologia. E ele tem este tijoloço... é isso aqui...

[Mostra um livro grosso]. É um livro como esse ou mais do que esse... Um livro que ele fez junto com Charles R. Dills, com mais de oitocentas páginas, sobre “*Instructional Design*”. Desenho instrucional, um termo que o pessoal aqui odeia. Desenho instrucional. O título do livro é “*Instructional Development Paradigms*”, editado nos EUA pela Educational Technology Publications (1ª. ed. em 1997).

Mas vamos lá... você quer que o piloto saiba ou não pilotar o avião? Você quer que ele saiba fazer aquela joça funcionar para que o avião não caia e você não morra, não é? Então, com todo respeito devido à criatividade, que eu defendo com unhas e dentes... mas queiramos ou não, a aprendizagem... das duas uma: ou você sabe usar o computador, ou você não sabe! Estou entrando num território íntimo...

Deborah – Não, tudo bem, o senhor está falando de processos mentais...

Samuel - Num território íntimo, você pode ter as suas ideias, eu tenho as minhas e tudo, mas eu continuo teimoso numa coisa que vou comentar com você.

Quando essas coisas aconteciam em sala de aula, mais de uma vez, eu me agarrava... meus queridos alunos... eu dizia assim:

“Minha gente, é o seguinte, I have a problem... eu tenho um desafio. Eu fui procurado por uma entidade que disse o seguinte: professor Pfromm, temos que preparar um grupo de x jovens, os famosos dekasseguis... Estes jovens vão trabalhar no Japão, são descendentes de japoneses, mas não sabem falar japonês, não sabem ler japonês, não sabem coisíssima nenhuma desta língua. E o senhor tem seis meses para prepará-los de modo que eles sejam capazes de, chegando ao Japão, dominar as cinco mil palavras mais frequentes da língua japonesa, as cinco mil frases mais correntes da língua japonesa, para se comunicarem, entender isso tudo, aprender o suficiente pra se virarem por lá...”

Porque eu não sei se você já viveu isto. Imagine, por exemplo, que você está na Rússia, no Oriente Médio, no Japão, em outro país... E você bate os olhos num aviso de estrada e ainda tem pontos de exclamação enormes, letras vermelhas ... o que quer dizer isso? Não é? Pode estar escrito: *“não se aproxime ou você será metralhado!”* [risos] E se eu não sei ler, lá está aquele rabisco e eu não sei nem o que quer dizer... posso ser metralhado! E então, impossível isso, não é? Resposta desse enigma: *é possível, é possível, sim*. Nós podemos engendrar um sistema de instrução total que permita que a pessoa se sinta à vontade para dominar a língua estrangeira.

Agora, não me venha com a história de um certo professor que diz assim: *“...é o aluno quem ensina o professor. Vamos dar total liberdade ao aluno, para ele aprender sozinho...porque o ensino precisa ser criativo!”* Meu caro! Ou você sabe, ou não sabe a língua japonesa. Ou você sabe ou não sabe pilotar o avião, não é?

Outro exemplo é o da educação musical. Você diz, por exemplo: *“minha filha, você tem que aprender a tocar piano”*. E o piano tem as teclas, tem os pedais, tem os movimentos dos dedos e tem que praticar, praticar, praticar... Você não pode inventar um novo piano! Agora, depois que você dominou; depois que você sabe que tem uma coisa chamada pauta, você sabe que tem umas coisinhas que são as notas musicais! *Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó... clave de sol, semibreve, bemol, sustenido...* Isso não tem como inventar! Agora, depois que você dominou esse alfabeto musical, depois que dominou a agilidade de tocar as teclas do piano, ou do violino... Agora, sim, você pode tentar ser um novo Beethoven, um novo Liszt, Mozart (83), não é? Aí crie! Invente! Porque você é criativo, você é capaz de fazer a sua música. Mas você paga um preço por isso. E esse preço é o da assimilação de um conjunto de informações que quer você queira, quer não, você tem que aprender. Então chego aqui ao tema do computador. Eu

tenho a impressão de que nós estamos perdendo de vista esta questão na Psicologia Escolar, às voltas com problemas e pseudo-problemas.

Deborah - Deixa só eu perguntar uma coisa... A ABRAPEE foi criada na década de 1970, 1980? Ou foi só nos anos noventa? Foi em 1990, não é?

Samuel - Eu não sei dizer a você com toda a segurança o ano exato.

Deborah - No seu texto o senhor diz que foi na década de noventa (84), estou vendo aqui agora...(85) mas eu quero perguntar é o seguinte: o senhor chegou a participar?

Samuel - Da criação? Sim. Eu fui um dos pais da criança. A entidade surgiu em Campinas mesmo...

Deborah - Tanto que por isso que a sede é lá?

Samuel - Digamos que “pai” propriamente é exagerado. Na verdade o fulcro maior disso tudo foram a Raquel Guzzo e a Solange Wechsler. A dupla: Raquel e Solange. A elas, mais do que qualquer outra pessoa, devemos a criação da ABRAPEE. Agora, é claro que uma andorinha só não faz verão, e quando começaram a gestação disso tudo, elas encontraram um apoio... mais do que um apoio, um envolvimento pessoal da Geraldina Witter, meu, e de outras pessoas. Mas no fundo isso é mais obra das duas pessoas a que eu me referi.

Deborah - Este grupo de Campinas constituiu a Associação, e ficou o grupo da USP aqui, meio separado, não foi?

Samuel - É, você tem razão, a USP parece que ... A USP ficou mais voltada para aquilo que, de certo modo, é um certo ranço de uma boa parte das universidades brasileiras, de torre de marfim, não é? A universidade não quer sujar as mãos, a universidade prefere discutir em alto nível essas coisas todas, e as coisas vêm e vão... Enquanto que a turma de Campinas era mais prática, mais direta e tal... Ah, além disto, tem outra coisa, eu acho que em virtude do fato de que tanto a Solange Wechsler como a Raquel Guzzo terem uma formação muito marcada pela contribuição da literatura norte-americana na área. Solange ainda mais com uma vivência de Brasília, porque a Solange, eu não sei se você sabe, saiu de Brasília e veio para São Paulo. E as ligações que tanto a Raquel, quanto a Solange, tinham com especialistas norte-americanos da área de Psicologia Escolar foram muito importantes neste momento. Digo isto sem nenhum menoscabo para com a minha *alma mater*, a USP, a minha casa, afinal sou filho dela. Eu penso que no Brasil sempre nós tivemos um a.C. e um d.C., um antes de Cristo e um depois de Cristo, antes da USP e depois da USP...

Deborah - Mas quem é o Cristo aí na história?

[Risos].

Samuel - Quero eu crer que o Arrigo de fato é o divisor de águas. Eu diria que há uma história da Psicologia na USP até o Arrigo e uma história depois do Arrigo, não é? A USP, no campo da Psicologia, pode-se dizer que é antes do Arrigo e depois do Arrigo. Com fidelidade muito grande a esse passado a que eu me referi, em que a Faculdade de Filosofia tinha uma conexão muito grande com a Escola Normal Caetano de Campos... E desenvolveu pesquisas, realizou práticas...com *practicum*...

Deborah - Mas prática de laboratório, não é professor?

Samuel - Não, não. *Practicum*, no sentido de laboratório, e no sentido de relacionamento com rede escolar, com envolvimento de professores etc. Isso ficou, sedimentou. E teve um segundo momento, depois da mudança para a Cidade Universitária... Acredito que há aspectos curiosos que agora, com você aqui, eu começo a pensar... Às vezes chego a pensar que tem muita razão o pessoal que estuda a “geopsique” e companhia... Eles afirmam que o ambiente influi muito em você. Evoco a USP, afinal de contas quando a FFCL era na Rua Maria Antônia... Tempos gloriosos, que vivemos com saudade... Estávamos a três passos do chamado “centrão” da cidade. Nós saíamos das aulas da FFCL-USP e íamos tomar chocolate na chocolateria ao lado do Mappin, não é? E tínhamos uma vida cultural muito intensa nesse tempo. Íamos para a Biblioteca Municipal... Naquele tempo se falava: “*Olha, hoje tem uma palestra de fulano de tal, vamos lá na Biblioteca Municipal... vamos lá não sei onde...*” Era um centro nervoso este da chamada região estendida do centro de São Paulo, não é? E isso foi muito importante para a Faculdade de Filosofia! E de repente, de uma hora para outra, nós fomos parar naquela vastidão deserta da Cidade Universitária, em que literalmente nós metíamos os pés no barro (!) para ir e voltar, porque ainda não havia asfalto lá. Não tínhamos como evitar isto. Certa vez o meu sapato até ficou perdido no meio do barro todo lá, a camisa se sujava... quando estávamos no Centro Regional de Pesquisas Educacionais ... depois tinha que lavar o sapato, enfim... nem é bom contar... tempos heróicos, não é? [Risos].

Mas esse fato de você ficar num território assim, acaba, de certo modo, infelizmente forçando um pouco uma espécie de torre de marfim, sabe? Você fica isolado. Os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais, que seriam o antídoto para isso, fecharam-se... Veja, fecharam os Centros Regionais ! Na Cidade Universitária só se manteve a Escola Experimental. O nome já diz, era Escola Experimental. Era uma escola para testar novos procedimentos, com envolvimento de psicólogos... isto tudo acabou... Fechou o CRPE... A escolinha parece sobreviver...

Deborah - Existe.

Samuel – É... continua a duras penas, ligada à Faculdade de Educação (86). E eu nem sei como anda, eu não posso comentar nem *pró*, nem *contra*, nem muito pelo contrário, porque eu não sei. Estou fora disso tudo há tempos, mas essas vinculações e desvinculações afetaram, acredito eu, os rumos da Psicologia Escolar na USP. E, de certo modo, em Campinas isso não aconteceu. Deu-se o oposto em Campinas. O pessoal de Campinas era muito ligado à prática nas escolas. Nesse início dos anos noventa [1990], fim dos anos oitenta, tinham vinculação com a rede pública de ensino, davam assessoria, consultoria para a rede de ensino... E volto de novo às duas mães: Raquel Guzzo e Solange Wechsler. Se há duas mães de uma criança só, estas duas mães são Raquel e Solange. As duas de fato marcaram a época lá.

Há também um caso de Campinas, mas deixa para lá... Eu ia falar do Norberto de Souza Pinto, que foi também um pioneiro em Campinas. Ele foi injustamente esquecido, abandonado... Quando foi o centenário do Norberto, este que vos fala fez uma comemoração lá em Campinas. Na época, contei com a ajuda de algumas colegas, dentre as quais a própria Raquel Guzzo e a Fernanda Barreto. Este pequeno grupo me ajudou a retomar a história da Psicologia Escolar campineira, antes da Psicologia Escolar ter esse nome. O Norberto de Souza Pinto era mais ligado à educação de excepcionais. Ele tinha uma escola, de atendimento às crianças excepcionais e acabou criando um curso de preparação de professores para educação de excepcionais. Particularmente, na área de crianças com déficit sério, com deficiência mental. Ele foi pioneiro, naqueles tempos em que as APAEs não existiam. Não havia nada disso, de educação de excepcionais. Norberto era outra figura que pasma aos céus ser ignorado... e por que? Ele nem é citado nos livros, ele é esquecido... Norberto de Souza Pinto.

Deborah - Ele está vivo, professor?

Samuel - Não. Ele faleceu há um bocado de tempo e foi humilhado, foi ridicularizado... Há até um livro que li sobre o Norberto que fala mal da sua contribuição em Campinas... Deixe-me mudar um pouco a tônica porque você está fazendo pesquisa histórica e isto é tremendamente importante. A literatura alemã sobre pesquisas de natureza histórica, curiosamente, notadamente na área de religião, insiste muito no que se chama o espírito do lugar e o espírito do tempo ou *Zeitgeist*. Estes conceitos nos advertem para que não estudemos o passado com os olhos do presente. Ou seja, não queiram ver o que ocorreu em 1920, num quadro de referência de 2010!

Deborah - Claro.

Samuel - O quadro era outro, o mundo era outro, as coisas eram diferentes... Então, por que aplicar os esquemas da sociedade contemporânea naquela realidade? O que li sobre o Norberto nesta publicação a que me referi foram críticas violentíssimas, arrasadoras, ao seu trabalho, como se ele estivesse vivendo em 1990.

Eu conheci o caso do Norberto de perto. Então você fica sabendo de casos de Síndrome de Down, de crianças com atraso mental tremendo... Ah, o que esse homem fez! A Lurdes (87) foi aluna dele. Formou-se em educação de excepcionais com o Norberto, e instalou a primeira escola de excepcionais de Londrina, no Paraná. A Lurdes e a irmã dela, a Nairde, trabalharam nessa escola, chamada Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais (ILECE), hoje Lar-Escola Rotary. E por incrível que pareça mantém-se até hoje esta instituição do Norberto em Campinas.

Deborah - O senhor sabe o nome desta instituição?

[pausa]

Samuel - Aí é que está... é a escola do Norberto. Escola de Educação de Excepcionais de Campinas...

Deborah - Eu vou procurar (88).

Samuel - Eu tenho isso anotado em algum lugar, mas assim de momento eu não posso dizer a você. Mas o Norberto escreveu e muito. E o Norberto é um nome acatado mundialmente. Ele fez conferências no exterior, ele é citado em publicações internacionais, ele era um cara bom mesmo. Bom mesmo. Agora, pelo amor de Deus, não leiam livros escritos em 1930, em 1940, como se estivessem saindo do forno agora! E tenham o quadro de referência dele daquela época, não é? Acanhado, limitado, neste país dos papagaios... eu já falei demais...

Deborah - O senhor falou tudo que eu queria saber... quer ver... cadê minhas perguntas? O senhor falou tudo...

Samuel - Talvez eu devesse dar um fecho a isso tudo, não? Dizendo o seguinte... é curioso como a Psicologia Escolar, de certo modo, tem as virtudes que tem, os defeitos da nossa constituição como país, como cultura, como sociedade civilizada, não é? Virtudes temos-las de sobra, claro que temos, mas por outro lado, padecemos de uma série de defeitos que são quase que inerentes ao nosso modo de ser. Eu falava da educação do Brasil nos velhos e bons tempos... talvez o grande drama nosso seja porque somos, ao mesmo tempo, filhos de Anchieta e de Macunaíma (89). Do Anchieta temos a vocação para ensinar, aprender, educar, compartilhar... o desejo dos jesuítas de educar os curumins, não é? O velho Anchieta fazia sandálias para pôr

no pé da criançadinha, além de ensinar-lhes o ABC! Mas nós somos Macunaíma também, sem vergonha, ai que preguiça... criador de problema, não é? Complicador. Pra quê simplificar, eu quero é complicar! Isso é Chacrinha, não é?

Deborah - Que ótimo!

[Risos].

Samuel - Quem não se comunica se estrumbica (90). Quem complica, complica mesmo, não? Nós gostamos de dar nó em pingo d'água. E gostamos de uma outra coisa que eu acho que você perde... (pausa), nós perdemos muito tempo com inutilidades, não é?

Deborah - Brigas teóricas...críticas uns aos outros, cisões dentro da Psicologia...

Samuel - Brigas teóricas e por aí afora...vamos ver... É... Uma vez eu falei uma coisa que, agora não lembro onde disse isso. Era um congresso. Eu disse: *“Imagem uma reunião de pessoas da aeronáutica, todos engenheiros da aeronáutica... E discutiam: vamos fazer o Mirage brasileiro! Aí um cara levanta a mão e diz assim:*

__Olha, há um pressuposto teórico preliminar que eu quero questionar aqui. Eu quero questionar a realização dessa reunião mesmo que você, etc., etc.

Outro diz:

__Ah!!!! Eu me lembro de uma observação que eu queria fazer também... Fulano, no segundo volume do livro tal, fala da exploração da plebe e ... vai e vem... e vai e vem, não é?

E de repente você tem um fascistão lá no meio e diz assim:

__Nós temos que resolver o negócio é na porrada, esse povo aqui, olha, é porrada mesmo, e tal e tal...

E você põe as mãos na cabeça e diz assim:

__Minha gente, nós viemos discutir problemas de engenharia aeronáutica aqui. Nós não estamos falando aqui do que precisa ser dito, mas do que nós gostamos de falar, das nossas paixões corintianas, palmeirenses, ... e misturando as águas... não é?

[Risos]

Deborah - Misturando as águas... é ótimo este termo.

Samuel - O papel do psicólogo dessa área mudou ao longo do tempo?
[Pfromm Netto lê uma pergunta que fiz – escrita no papel].

Deborah - É porque alguns autores falam que no início trabalhava-se com a criança apenas, com problemas de aprendizagem, depois o psicólogo escolar foi trabalhar com o professor, depois com orientação profissional, depois hoje

trabalha com o conjunto todo...então, assim, como se fosse uma graduação na história da Psicologia Escolar...

Samuel - Assim como não existe circo que funcione só com o homem que come fogo, você tem o domador de leões, precisa ter a bailarina que dança no trapézio lá em cima, você precisa ter o mágico que tira o coelho de cartola, você precisa ter um draminha, precisa ter um tocador de viola que canta, a turma gosta de moda de viola e tal... O “*the show must go on*” do negócio é a conjugação disso tudo.

Um exemplo que é muito grotesco, mas acho que você entende onde eu quero chegar. Eu acho que a Psicologia Escolar, eu acho que... que frase infeliz... A Psicologia Escolar é uma espécie de “*omnibus*”. E necessariamente deve ser assim, os problemas da Psicologia Escolar, longe de ficar empequenecidos, se expandiram, então, mais e mais, nós estamos nos apercebendo de que dentro da Psicologia Escolar, da mesma forma que dentro da Psicologia como um todo, surgem especializações. Vão surgindo campos, sub-campos e na atuação prática eu preciso estar em dia com isso tudo, não é?

Bom, nós somos ainda fruto de uma história meio atrapalhada, meio confusa, que começou, como nós estávamos comentando aqui, de atendimento a algo que eu acho que nós estamos perdendo de vista, Debie... Cabe aqui uma homenagem a outra figura de tremenda importância nessa história toda e que eu não mencionei, e esse trabalhou no Rio de Janeiro.

Eu não fiz nenhuma alusão ao fato de que há por trás da Psicologia Escolar no Brasil, uma presença e, um papel muito grande, em meados do século, desempenhado por um psicólogo e médico, que no Rio de Janeiro fez uma revolução. Um cidadão chamado Emilio Mira y Lopez (91). Você sabe que Emilio Mira y Lopez, eu não sei se você sabia, era cubano de nascimento. Ele nasceu em 1896 em Cuba, no tempo que Cuba pertencia à Espanha. Então ele era espanhol, mas um *español de Santiago de Cuba* (fala em espanhol). E Mira cresceu, evidentemente, e ganhou importância na Psicologia na Europa continental, na Espanha, e por razões que não vêm ao caso, acabou dando com os costados na Argentina e depois no Brasil.

Mira y Lopez teve um papel e uma influência fundamentais na construção da Psicologia brasileira por causa do Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, o ISOP (92). Em um tempo em que aqui nós estávamos coçando o umbigo, ouvindo papagaio e vendo macaco, não é? Criou cursos de formação, de preparação de psicólogos... semeou... eu tenho reservas grandes em relação ao Mira y Lopez. Tenho reservas sobre o PMK, Psicodiagnóstico Miocinético,

por uma série de razões que não vêm ao caso. Mas, independentemente disso, o Mira y Lopez era um psicólogo extraordinário como o Arrigo Angelini. Como o Arrigo fez na USP, estimulando pesquisas, trabalhos, e liderando um bando enorme de gente. Mira y Lopez era brilhante, fui aluno dele.

O ISOP foi, portanto, uma entidade que teve um papel muito importante nisso tudo. A começar por um livro que eu desconfio que não chegou a ser traduzido para o português, o que eu tenho é em espanhol, editado pela Kapelusz de Buenos Aires em meados do século passado. Chama-se “El niño que no aprende”(93). “A criança que não aprende”, eu acho que não foi traduzido para o português. Sabe o que é isso? É um tratado de Psicologia Escolar. O quê que você faz com a criança que não aprende? Então acho que se nós quisermos, como na história da Margarida, vai-se tirando uma pedra e tirando outra, e tirando outra, até que chega o momento em que você solta a Margarida... Na Psicologia Escolar se nós formos tirando isso, aquilo... o que vai sobrar no fim? A criança que não aprende. O adolescente que não aprende. O adulto que não aprende. Esta acho eu que é a pedra de toque da Psicologia Escolar. Aprendizagem e ensino, portanto, são a grande vocação da Psicologia Escolar. Bom, o resto vai por conta disso. Por que a criança não aprende? Problemas de natureza eminentemente psicológica? Problemas de natureza social? Problemas de natureza política? Problemas de natureza econômica? Isto me faz lembrar outro grande nome brasileiro da Psicologia Aplicada à Educação em outros tempos, o Arthur Ramos (94), autor de uma verdadeira obra prima, o livro “A criança problema”. E hoje uma Psicologia Escolar...

Deborah - A multicausalidade fatorial...

Samuel - Multicausal, exatamente! Mas hoje, pelo menos eu não estou vendo isto refletido na formação, no ensino e trabalho dos nossos psicólogos, nem o que é a Neurociência. O próprio Piaget, pouco antes de morrer, escreveu no Annual Review de Psicologia um capítulo em que diz o que o psicólogo precisa saber além de saber, muito mais, além de saber Psicologia. E uma das coisas que ele diz em cheio é isso. Mais e mais, estávamos nos anos setenta [1970], nós precisaremos de psicólogos que entendam o cérebro humano! Que entendam como funcionam o sistema nervoso autônomo, o sistema nervoso central. Os fundamentos genéticos e biológicos da ciência psicológica, as glândulas endócrinas, o conjunto neurofisiológico de que somos feitos, por que sem isso nós não podemos dar um passo além das pernas. Então, é essa perspectiva da Neurociência e, principalmente, grudada quase, gêmeas siamesas, à perspectiva que eu chamo reiteradamente nos meus escritos para evitar confusões: Neo-Cognitismo.

No exterior não é preciso dizer “Neo-cognitívismo”, você diz *Cognitive Science* e todo mundo sabe o que é. Aqui no Brasil, se você começa uma conferência dizendo: “*vou falar a respeito da contribuição cognitivista*”, logo lhe perguntam: “*você vai falar do Piaget?*” Aí temos que responder: “*Não. Não é de Piaget que vou falar*”. É óbvio que se houve um homem que nos estimulou a pensar diferente, a buscar novos rumos, este homem foi Piaget. Mas Piaget é um homem de fins do século XIX. Nasceu em 1896, o mesmo ano em que Vygotsky nasceu. E tem sempre uma turma vigostkiando ou piagetiando, e não sei mais o quê... não podemos parar aí não. Eu gosto, você gosta também, nós amamos história da Psicologia, mas temos que ir para a frente, não é?

[Risos].

Samuel -(Pfromm lê a pergunta que eu tinha escrito no papel)... O senhor acha que deve haver um psicólogo em cada escola no Brasil? Se sim, qual o seu papel?

Não só acho. Eu sou ferrenhamente adepto da ideia de que escola sem um psicólogo dentro dela, não é escola! Vou lembrar a história do neto da nossa doméstica, da Dona Mercês, que está há quase quarenta anos conosco. Ela veio para ficar alguns dias lá em casa e acabou ficando quarenta anos. E ela tem um netinho, e de vez em quando eu falo para dona Mercês levar uma caixinha de morangos para o Israel, pois ele adora morangos. E o engraçado é que um dia ela estava me contando isto:

“Eu cheguei lá na casa da minha filha, e o Israel me agarrou e disse:

__Vó, trouxe morango? Trouxe morango?

E eu respondi:

__Agora não é época de morango! Agora morango tá muito caro, não dá.

E ele olhou com aqueles olhinhos dele... disse:

__Mas vó, da próxima vez, traz só “um” morango para mim! Pelo menos um!

Pelo menos um!”

[Risos].

Pelo menos “um” psicólogo dentro da escola. Deveria haver mais de um, especialmente porque escola é um termo muito vago. Quantos alunos tem a escola? Bom, então precisaria ter um psicólogo para cada vinte ou trinta alunos, ou poderia ter um psicólogo visitante, cobrindo o bairro e atendendo quatro ou cinco pequenas. Eu tenho uma implicância com as fórmulas ditatoriais, a ideia de uma forma única, não é? Não é “um psicólogo em cada escola”, mas dentro das necessidades, das possibilidades, um para cada escola, um para cada bairro, para cada conjunto de escolas... Agora, idealmente, vamos dizer assim: as escolas deveriam compor-se de um

número tal de alunado e de professores que justificasse a presença de um psicólogo, como um *full time* dentro da escola, trabalhando tal como o diretor, os professores e tudo o mais, não é? Eu poria em termos de ordem de prioridade: primeiro, o aluno; no começo o aluno, no meio o aluno, e no fim o aluno, a criança e/ou o adolescente. O gabinete do psicólogo é um gabinete aberto de manhã, de tarde e à noite, para atendimento prioritário de crianças, não é? Agora, crianças de que maneira? Criança que vai chegar pela porta de entrada e tal. O professor ou a professora encaminha, o diretor, a diretora, os pais... É bom não esquecer o adolescente nesta história toda, estamos falando só de criança, e mais do que nunca o adolescente está precisando de psicólogo dentro da escola. A partir daí, há evidentemente toda uma constelação, a ligação com os pais, com os colegas e amigos, com os professores. O psicólogo tem condições, de, com competência, ajudar a professora que está tendo problemas pessoais de natureza psicológica, como, por exemplo, problemas com o marido ou seus filhos. A professora pode procurar o psicólogo:

“O que que eu faço com meu marido? Ele tá me atazanando, eu não consigo mais trabalhar direito porque eu fico a pensar no Joaquim que está criando caso lá com o vizinho e tal...”

E o psicólogo pode intervir:

“Diz pro Joaquim vir conversar comigo. Vamos conversar com vocês dois aqui e tal e tal...”

Eu acho que o psicólogo funciona nesse sentido, com um papel central no caso do aluno, e por extensão, junto a todos aqueles que gravitam em torno da escola, ou que se ligam com o aluno, e isto envolve o diretor da escola, os professores, a família, o grupo vicinal, que gira em torno da escola, não é? Eu me lembro de uma atuação assim, quem me procurou na minha sala foi a merendeira e ela me disse:

__“O senhor pode me dizer alguma coisa... o quê que eu faço com a Joaquinha? A Joaquinha está me dando muito trabalho ... porque a Joaquinha...”

Eu disse:

__“Muito bem, a senhora pode lidar com isso de um modo... que idade tem a Joaquinha?”

“Agora ela deve tá chegando aos 77, 78...”

[Risos].

Verdade! Isso é verdade! Então é aí é que entra o nosso trabalho. Qual é o trabalho? Prepare-se para uma ação efetiva, atualização, intervenção.

Deborah - Aí já é uma outra história...

Samuel - Isso significa que a própria formação do psicólogo precisa ter em vista essa multiplicidade de papéis que ele desempenha, essa ênfase maior na criança que não aprende que o Mira y Lopez escreveu no seu livro, não é? É engraçado como o pessoal se esquece disso, Debie... Dizem: “*Ele vai sozinho, ele não precisa de nada, não precisa nem aparecer para o psicólogo*”... Isso é um problema.

Deborah - Isso é a tergiversação que fazem das coisas... focando só em uma coisa...

Samuel - Eu acho que o segredo continua na proposta da “Reforma Langevin-Wallon”, quanto mais eu leio e estudo, mais acho que esses caras eram gênios! Toda e qualquer criança tem o direito de ter acesso a um psicólogo escolar. Todo e qualquer adolescente tem o direito de acesso a um psicólogo escolar para ajudá-lo, ajudá-la, a resolver seus problemas, estritamente, prosaicamente, de aprendizagem. Sabe Deus mais o quê, os problemas existenciais, vitais... Eu quero que a criança aprenda a ler e escrever e quero também que ela não roube, não agrida, não se suicide, não é? Vai de extremo a extremo. De modo que a formação do psicólogo escolar longe de ser um negócio muito simples, não é, não.

[*Neste momento, Pfromm Netto leu o que eu tinha escrito como última pergunta*]: O senhor pode acrescentar qualquer comentário que julgar importante esclarecer.

Deborah - O senhor já falou...isso é só o up que o senhor quiser falar...que para mim o senhor já falou tudo que precisava.

Samuel - É uma interrogação bonita essa, que você faz no fim. Estou pensando no seguinte... Eu li uma frase do Gonzaguinha, num cartãozinho postal. Pena que eu não trouxe aqui, se não eu daria para você.

Deborah - Agora eu vou fazer aquela pergunta final do programa: qual a mensagem que o senhor deixa?

Samuel - E a frase, a minha fonte é Gonzaguinha: ser um eterno aprendiz (95)! Éta psicólogo escolar batuta, esse que diz: “*eu sou aprendiz ainda! Quero continuar aprendendo até o fim da minha vida, não é?*” Porque o mundo está mudando, temos que continuar a aprender. E outra observação aí, e é meio patético, meio esquisito de dizer: “*Ame a criança, o adolescente! Ame estes pequitos aí, esses cavalões aí!*” E o amor é um negócio muito sério, não é? O amor não impõe condições, não impõe. Não. “*Ame mesmo, tenha amor por esta criancadinha toda, por estes jovens todos.*” Eu acho que isso é que faz com que a coisa mude de figura e caia em João Cabral de Melo Neto: educação da pedra. Até as pedras aprendem, viu?

[Risos].

Nós vamos partir para outra, não? Acho que temos que jogar fora o colarinho, a gravata e o narizinho erguido, sabe? E dar as mãos, dar as mãos aqui.

Deborah - Aí o senhor me lembrou do Drummond, que fala: “vamos juntos de mãos dadas...”

Samuel - Vamos juntos de mãos dadas!

É. A Ilka Brunhilde Laurito (96), que é uma pessoa maravilhosa, que eu acho que você não conhece, devia conhecer... Eu conheci a Ilka quando me meti em cinema, quando ela dirigia a seção de cinema para crianças na Cinemateca. A Ilka publicou um livrinho preciosíssimo que está esgotado, você não o encontra em lugar nenhum, a não ser com ela própria. Isso é uma boa prosa que a gente podia ter... Ela tem um livro chamado “Autobiografia de mãos dadas”, não é bonito o título? É. “Autobiografia de mãos dadas”. Que dá essa chave que você falou, vamos...

Deborah - Agora é o final... como aquela pergunta que fizeram ao Fernando de Azevedo, né? Qual é a sua mensagem final para o futuro da Psicologia Escolar no Brasil, professor? Além de amem as crianças e sejam eternos aprendizes?

Samuel - Qual é a minha mensagem final? A frase é do Goethe 97. Goethe estava no leito de morte. Goethe estava morrendo. As pessoas se aproximaram dele e ele com os olhos de quase defunto... Perguntaram:

__“Quer alguma coisa? Quer alguma coisa?”

Goethe respondeu:

__“Mais luz! Mais luz! Mais luz!” *[Pfromm Netto fala em alemão e depois traduziu]*

Mais sabedoria! Mais estudo! Mais pesquisa! Mais trabalhadeira, não é? Não procure a cadeira espreguiçadeira, não. É isso.

Deborah - Que lindo! Obrigada! O senhor foi um fofo! A generosidade do senhor... deixa eu desligar...

Samuel - Que lindo, obrigado a você. Linda é você...

Gravado em: 02 de junho de 2008 em São Paulo/SP

Tempo total de gravação: 2:38: 39.

NOTAS

ENRIQUECENDO ESTE DEPOIMENTO

Após a transcrição do depoimento, fiz algumas notas explicativas. As notas aparecem na ordem em que apareceram no depoimento. O professor Samuel Pfromm Netto pode revisar as notas e deu importante contribuição para melhoria de cada uma delas.

1 A Escola Normal Caetano de Campos foi fundada em 1846 e, ao longo do tempo, teve vários nomes: Escola Normal da Capital, Escola Normal de São Paulo, Escola Normal da Praça da República, Escola Normal Caetano de Campos e Instituto Normal Caetano de Campos. Atualmente é denominada Escola Estadual Caetano de Campos. Funcionava num prédio anexo à Catedral da Sé e depois foi transferida para a Praça da República no prédio inaugurado em 1894 onde atualmente está instalada a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Fonte: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – MÁRIO COVAS (CRE-MC). **Escola Normal de São Paulo, atual Escola Estadual Caetano de Campos**. CRE-MC: São Paulo, 2010.

2 Lourenço Filho (1897-1970) – Manoel Bergström Lourenço Filho foi educador e um dos primeiros professores de Psicologia Educacional no Brasil. Foi um dos atores mais importantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e, dentre várias contribuições, foi fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Além disso, desempenhou papel fundamental na criação da profissão de psicólogo no país e dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia.

3 Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1988) foi aluna de Lourenço Filho e o substituiu no Laboratório de Psicologia da Escola Normal Caetano de Campos. Em 1931 chefiou um dos primeiros serviços de Psicologia Aplicada na Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Em 1936, publicou livro oriundo de sua tese “A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna”. Esta parece ser a primeira obra brasileira a trazer um histórico da área de Psicologia Educacional.

4 Durval Marcondes (1899-1981) era médico e dedicou-se à Psicologia Clínica, lecionou no curso de Psicologia da USP e é considerado um dos primeiros a difundir as ideias de Freud no Brasil. Durval contribuiu no início da sua carreira para a Psicologia Educacional fundando o primeiro serviço de intervenção na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, intitulado “Serviço de Higiene Mental Escolar” e foi fundado em 1938.

5 Lourenço Filho foi nomeado professor de Psicologia Educacional desta universidade, então denominada Universidade do Distrito Federal (no Rio de Janeiro) em 1935. É importante ressaltar que a este tempo o Rio de Janeiro era a capital do Brasil.

6 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi criada em 1934 junto com a criação da USP. A FFCL atualmente é denominada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. A

FFCL antecedeu o Instituto de Psicologia (IPUSP). Alguns professores do IPUSP iniciaram suas atividades docentes na FFCL. Atualmente, a FFLCH tem vários órgãos associados, denominados “centros”: Centro Ángel Rama, dedicado aos estudos interdisciplinares, o Centro de Estudos Africanos (CEA), o Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina (CEDHAL), o Centro de Estudos Japoneses (CEJAP), o Centro de Estudos Portugueses (CEP), o Centro de Línguas (CL), o Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia (CITRAT) e a Cátedra Jaime Cortesão que pesquisa e divulga a História de Portugal e do Mundo de Colonização da Língua Portuguesa.

Fonte: SCHMIDT et. al. **Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos**. Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia: São Paulo, 2010.

7 O congresso referido foi: 1º. Congresso Paulista de Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Endocrinologia, Identificação, Medicina Legal e Criminologia ocorrido em 20 de julho 1938.

Encontrei os nomes dos seguintes participantes deste congresso:

Palestrantes: E. de Aguiar Whitaker, Isabel Schneider, Betti Katzenstein, Aniela Meyer-Ginsberg, Roberto Veidt, Helena Antipoff, Charlotte Hirschferld, Ana Rimoli, Norberto Souza Pinto, Almir de Andrade, Oswaldo de Barros, Severina d'Amico, Noemy da Silveira, Durval Marcondes, Rose Melich, Adelheid Koch, Marques Júnior, Maria da Penha Caldeira.

Fontes:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Integrado “A Institucionalização dos Saberes Psicológicos no Brasil: uma contribuição à construção da Pessoa moderna”**. Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/psicorio/?tbl=3&view=15>>. Acesso em janeiro de 2009.

CYTRYNOWICZ, M. M. & CYTRYNOWICZ, R. **Betti Katzenstein Schoenfeldt, uma psicóloga do século 20**. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – História e Memória da Psicologia em São Paulo - 2002. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/betti/artigo_betti.aspx>. Acesso em janeiro de 2009.

8 Norberto Souza Pinto (1895-1968) foi o precursor do ensino para crianças com deficiência mental no estado de São Paulo organizando em 1917 a Escola Primária de Adaptação para atendimento desta clientela. Publicou vários livros, entre os quais “Infância Retardatária” (1928). Dentre algumas das suas contribuições, destaca-se ainda, a criação do Instituto de Pedagogia Terapêutica (IPT), para atender crianças excepcionais, na década de 1960. Este instituto existe até os dias de hoje e pude visitá-lo como é descrito na tese, no trecho referente aos lugares que visitei.

PINTO, N. S. **Infância retardatária: ensaios de ortofrênia**. São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1928.

9 Betti Katzenstein (1906-1981) chegou em São Paulo em 1936, fugindo da ascensão do nazismo da Segunda Guerra Mundial na Europa. Trabalhou no Laboratório de Psicologia da Escola Normal Caetano de Campos. Fez parte da “Cruzada Pró-Infância”, que foi fundada em 1930. A Cruzada propiciava assistência à mãe e à criança em vários bairros da cidade de São Paulo com serviços de higiene pré-natal, higiene infantil, higiene pré-escolar e exame médico. Katzenstein trabalhou na Cruzada até 1951 na Seção de Psicologia Infantil. Dentre várias contribuições, participou da para a fundação da Sociedade de Psicologia de São Paulo em 1945.

Fonte: CYTRYNOWICZ, M. M. & CYTRYNOWICZ, R. **Betti Katzenstein Schoenfeldt, uma psicóloga do século 20**. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – História e Memória da Psicologia em São Paulo - 2002. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/betti/artigo_betti.aspx>. Acesso em janeiro de 2009.

10 Olga Strehlneck – Encontrei poucos dados deste personagem.

11 Ana Rimoli de Faria Dória foi membro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Encontrei dados que mostram que ela foi responsável pelo primeiro curso de formação de professores para surdos na Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Publicou vários livros e estudos sobre a Educação e a Psicologia da criança surda.

Fonte: SOARES, M. A. L. **O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1996.

12 Ulisses Pernambucano de Melo Sobrinho (1892-1943) foi médico pernambucano responsável pelo ensino de Psicologia na Escola Normal Oficial de Pernambuco. Criou o Instituto de Psicologia nesta instituição em 1925 e, dentre outras contribuições, criou a primeira escola para alunos com deficiência em 1928 em Recife. Nesta tese, são citadas algumas referências bibliográficas tratam exclusivamente deste personagem.

13 Anita Paes Barreto (1907-2003) se formou no Curso Normal em 1924, foi professora primária em Pernambuco e colaborou com Ulisses Pernambucano na prática e realização de estudos pioneiros na área de testagem e trabalho com alunos deficientes. Dentre suas publicações, fez a Revisão Pernambucana do Teste de Binet-Simon-Terman e dirigiu a escola para deficientes criada por Ulisses Pernambucano. Faleceu no Recife em 2003, aos 96 anos.

Fonte: CAMPOS, R.H.F. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros**. Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP, 2001.

14 Erasmo Piloto (1910-1992) – formou-se na Escola Normal de Curitiba e foi um dos primeiros a lecionar a disciplina de Psicologia nesta Escola Normal. Em 1943, criou o Instituto Pestalozzi em Curitiba e a primeira escola para surdos do estado. Foi secretário estadual de educação em 1949 e, a partir deste trabalho, escreveu o livro: “Educação é Direito de Todos”. Era um defensor das ideias da Escola Nova.

15 O psicólogo inglês John C. Raven criou o teste de Matrizes Progressivas nos anos trinta [1930], utilizado em numerosos países como teste não verbal de inteligência. Na década seguinte, lançou uma versão colorida, mais fácil, das Matrizes Progressivas, para emprego em crianças e adultos com deficiências mentais (Ver: Anastasi, A. **Testes Psicológicos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder, 1965, p 300-312.)

16 Helena Wladimira Antipoff (1892-1974) nasceu na Rússia e se mudou para o Brasil em 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais, para coordenar a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, destinada a formação de professores em Belo Horizonte. Dentre outras contribuições, fundou a Sociedade Pestalozzi, pioneira no ensino para crianças deficientes. Tive a oportunidade de visitar a Fundação Helena Antipoff em Belo Horizonte –MG e também a Fazenda do Rosário em Ibirité –MG, como é descrito na tese, no trecho referente aos lugares que visitei.

17 A expressão “*avant la lettre*”, na língua francesa significa “antes da existência da palavra”. Pfromm Netto estava se referindo a “antes da Psicologia” existir como profissão regulamentada no Brasil (que ocorreu apenas em 1962). O depoente usou o termo para dizer do pioneirismo destes personagens iniciais da história da Psicologia.

18 Acredito que Pfromm Netto se refere ao início da carreira docente de Lourenço Filho em cidades do interior paulista e às visitas que fez a escolas do interior quando ocupou o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1930, assim como às suas viagens para outros estados, onde contribuiu para instalar instituições educativas.

19 Lourenço Filho publicou um teste que foi aplicado em muitas escolas pelo país, os famosos “Testes ABC”. Consegui um exemplar cuja referência completa é:

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 3ª. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1947.

20 A Unimep nasceu do Colégio Piracicabano, e foi a primeira escola metodista do Brasil fundada em 1881, no município de Piracicaba, pela missionária norte-americana Martha Watts (1845-1910). O primeiro prédio do Colégio, onde hoje se encontra o Centro Cultural Martha Watts (CCMW), foi inaugurado em 1884. Em 1964, neste espaço, iniciam-se os primeiros cursos de nível superior: Economia, Administração e Ciências Contábeis, reunidos como Faculdades Integradas. Essa expansão resultou no reconhecimento da UNIMEP pelo Ministério da Educação, como a primeira universidade metodista da América Latina, em 1975.

Fonte: site UNIMEP Piracicaba. Neste site encontrei os nomes das professoras citadas por Samuel que foram pioneiras nesta escola.

Ver: UNIMEP. **Histórico**. Disponível em: <http://www.unimep.br/conteudo/unimep_historico.php> Acesso em agosto de 2008.

21 Edward Lee Thorndike (1874-1949) foi um psicólogo norte-americano que formulou a teoria da aprendizagem segundo o modelo associacionista do estímulo-resposta, conhecida como conexionismo. Descreveu três leis ou princípios da aprendizagem: prontidão, exercício e efeito. Thorndike realizou numerosas pesquisas que contribuíram para avançar o conhecimento no campo da Psicologia da Aprendizagem.

William James (1842-1910) abandonou a carreira médica para estudar Fisiologia na Universidade de Harvard em 1873 e voltou-se para a Psicologia, tendo dado sua primeira aula de Psicologia em Harvard em 1875. Publicou seus “Princípios de Psicologia” em 1890. Sua abordagem tornou-se conhecida como Funcionalismo, opondo-se à abordagem estruturalista da mente humana.

Edward Bradford Titchener (1867-1927) foi um psicólogo britânico que após estudar com Wundt na Alemanha fundou nos Estados Unidos a corrente de pensamento estruturalista.

John Broadus Watson (1878-1958) foi psicólogo norte-americano que estabeleceu as bases do Behaviorismo.

Fonte: MARX, H. M.; e HILLIX, A. W. **Sistemas e teorias em Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

22 Isaías Alves (1888-1968) formou-se em Direito e atuou como educador no estado da Bahia nas décadas de 1920/1930 em diante. Em 1926 publicou o livro “Teste Individual de Inteligência” e em 1931 tornou-se Diretor Geral de Instrução da Bahia. Posteriormente, atuou, junto com Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Ele contribuiu para fundar a Faculdade de Filosofia da Bahia em 1941, na qual desenvolveu seus trabalhos até 1958.

Fonte: ROCHA, A. C. S. M. Isaías Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura. **Mosaico**, ano II, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/isa%C3%AD-alves-atrav%C3%A9s-de-seu-arquivo-pessoal-possibilidades-de-leitura.>> Acesso em agosto de 2010.

23 Sylvio de Lyra Rabello (1899-1972) foi entre nós o principal divulgador das contribuições de Piaget nos anos 30 e 40 [1930-1940]. Foi professor de Psicologia na Escola Normal de Pernambuco entre os anos de 1926 e 1960, depois integrou o quadro de docentes da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife entre os anos de 1950 a 1969. Ocupou ainda o cargo de Secretário de Educação do Estado de Pernambuco (1949-1950), Diretor do SENAC neste estado e Diretor do Departamento de Psicologia Social do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais de 1966 até o ano de sua morte em 1972.

Fonte: BIBLIOTECA VIRTUAL DE SAÚDE-PSICOLOGIA (BVS-PSI). **Pioneiros da Psicologia**. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/es/Pioneiros_da_Psicologia.html>. Acesso em fevereiro de 2011.

24 Alfred Binet (1857-1911) foi educador e psicólogo francês. Dirigiu o Laboratório de Psicologia Fisiológica da Sorbonne. Ficou conhecido por ter elaborado a primeira escala para avaliação da inteligência das crianças em idade escolar, a pedido do governo francês, em 1905, revista em 1908 e 1911. Na elaboração do teste, teve a colaboração de Theodore Simon. Na tese, no trecho que me refiro à abordagem Psicométrica, dou maior destaque à contribuição destes autores. Binet fundou com Henri Beaunis a mais importante publicação periódica francesa de Psicologia em 1895, “L’Année Psychologique”, ainda em circulação.

25 Em 1917, Robert Yerkes desenvolveu os “Testes Army Alpha e Beta”, usados para testar e avaliar os recrutas norte-americanos durante a Primeira Grande Guerra Mundial. De acordo com Silva (2010) os Testes Army Alpha e Beta foram os primeiros instrumentos psicológicos produzidos em série.

26 Stoddard é citado junto com Wellman no livro “Introdução a Psicologia Escolar” organizado por Maria Helena Souza Patto (1981/1997). Os autores são referidos no capítulo “O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas”. Nesta referência, diz-se que Wellman e Stoddard fizeram parte de um grupo da Universidade de Iowa, que estudou os efeitos da escola maternal mostrando a necessidade e importância deste tipo de escola. O estudo intitulado: “*Child Welfare Research Station*”, teve a liderança de Stoddard em 1940.

Fonte: HUNT, J. M. V. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997. [1ª. ed. 1981].

27 A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), teve vários endereços, um dos quais foi a Rua Maria Antônia, no centro da capital, em São Paulo, até 1968, quando o prédio foi alvo de batalha entre estudantes. Em 3 de outubro de 1968 estudantes do Mackenzie,

considerados “de direita”, iniciaram briga com os estudantes de Filosofia da USP, militantes do movimento estudantil considerados “de esquerda”. O confronto resultou na morte de um estudante e vários feridos. A partir de então, a Faculdade de Filosofia foi transferida para a Cidade Universitária e o prédio passou a ser ocupado por órgãos públicos até que, em 1993, foi reaberto como Centro Universitário Maria Antônia.

Fontes:

REVISTA VEJA. **Destrução e morte, por quê?** Reportagens – Arquivo VEJA, São Paulo, 1968. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_09101968.shtml> Acesso em setembro de 2010.

SCHMIDT et. al. **Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos.** Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia: São Paulo, 2010.

28 A “Biblioteca de Educação” foi uma coleção de livros organizada por Lourenço Filho, e publicada pela Companhia Melhoramentos, cujo primeiro volume foi lançado em 1927. Outros volumes foram lançados até os anos 1970. Foram 37 títulos, com diversas reedições. No artigo citado abaixo as autoras analisam toda a trajetória desta coletânea.

Fonte: CARVALHO, M. M. C. & ALMEIDA, M. R. T. A Coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. 8 a 11 de novembro de 2004, Casa de Rui Barbosa, Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2004, p. 1-14.

29 Ovide Decroly (1871-1932) foi médico, psicólogo e educador belga, foi um dos defensores da Escola Ativa e do ensino com base em “centros de interesse” do aluno.

Interessante notar que Pfromm Netto se lembra da editora do Tratado de Decroly, demonstrando excelente memória. A referência completa fornecida pelo depoente é:

DECROLY, O. e BUYSE, R. **Prática dos testes mentaes**. Rio de Janeiro: Briguet, 1931.

30 Édouard Claparède (1873-1940) foi um neurologista, educador e psicólogo suíço que produziu estudos e obras sobre vários temas relacionados com Psicologia infantil, desenvolvimento e aprendizagem. Fundou em 1912 o Instituto Jean-Jacques Rousseau, uma instituição para ensino e pesquisa em Psicologia, que atualmente está integrada à Universidade de Genebra. Grande defensor de que o bom ensino é aquele cujo foco seja a criança, visando o seu desenvolvimento individual. Na tese dediquei uma parte para falar da contribuição do Instituto Jean-Jacques Rousseau e seus expoentes.

31 Esta pergunta demonstra o quanto eu estava desinformada e, até certo ponto, equivocada sobre a temática. Em alguns momentos isto aconteceu ao longo do depoimento. Vale lembrar que este foi o primeiro depoimento e que eu ainda estava me familiarizando com as informações. Achei por bem destacar para demonstrar também meu processo de aprendizagem sobre o assunto. John Dewey (1859-1952) geralmente é considerado um dos expoentes do Funcionalismo, contribuiu para aplicação da Psicologia aos problemas da educação.

32 Samuel Pfromm Netto no texto “As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar” faz uma periodização da história da área e denomina o primeiro período, ou primeiro momento de “normalista”. Neste depoimento, ele retoma esta classificação dizendo que se tratava do primeiro período de ensino normalista.

Fonte: PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, Alínea, p. 22-38, 1996.

33 Arnold Lucius Gesell (1880-1961) era pediatra e psicólogo norte-americano. Foi professor na Universidade de Yale onde dirigiu a Clínica de Desenvolvimento da Criança que se converteu no principal centro norte-americano de estudo do comportamento infantil. Realizou estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente publicou seu primeiro livro a esse respeito em 1912. Elaborou teorias sobre estágios do desenvolvimento infantil desde o nascimento, a partir da concepção de maturação. Gesell foi a primeira pessoa nos Estados Unidos empregada com o título de “psicólogo escolar” em 1915 (Fonte: o depoente).

Novamente o professor Samuel cita a referência do livro demonstrando sua excelente memória:

GESELL, A. **La educación del niño en la cultura moderna**. Buenos Aires: Editora Nova, 1948.

34 Charlotte Malachowski Bühler (1893–1974) foi uma psicóloga de origem alemã. Trabalhou no Instituto de Psicologia da Universidade de Viena (nos anos 1920). Em 1940, foi para os Estados Unidos fugindo do nazismo e se naturalizou norte-americana. Bühler foi professora e pesquisadora nos Estados Unidos e publicou vários trabalhos sobre Psicologia da criança e dos jovens, sendo também considerada uma das pioneiras da Psicologia Humanista. Foi casada com Karl Bühler que foi seu professor e colega de profissão.

Fonte: RAGSDALE, S. Charlotte Malachowski Bühler, Ph. D. (1893-1974). In: **Women’s Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society**. Disponível em: <<http://www.webster.edu/~woolfm/charlottebuhler.html>>. Acesso em dezembro de 2009.

35 Novamente Samuel recorda-se até da editora do livro de Bühler. Consegui um exemplar em português deste livro citado, denominado “A professora, o aluno e seus problemas” (edição de 1961). Em uma análise superficial do mesmo verifica-se que trata dos temas: “Interpretação psicológica do comportamento da criança” (cap. 4) “O papel do lar e da escola na vida da criança” (cap. 5) e “O que pode fazer a professora?” (Parte II do livro), com vários capítulos interessantes que versam sobre os métodos de trabalho da professora, o trabalho da professora com os pais e o que ela chama de “Trabalho terapêutico na escola” (cap. 13).

O livro tem capítulos assinados por outros autores e traz, para cada tópico, exemplos de sala de aula. Observa-se que ela busca mostrar que as atividades das crianças são imbuídas de sentido psicológico, ou seja, têm motivações que as professoras pouco conhecem e pré-julgam e que, a partir de desenhos e diálogo com a criança, se pode conseguir entender melhor seu comportamento escolar.

O livro merece uma análise mais acurada, mas demonstra que ela estava trazendo as teorias de Gesell, Decroly e também de sua experiência psicoterápica para entender os problemas escolares. Um dos méritos do livro é ser recheado de casos de histórias de vida escolares e cenas que ocorreram em sala de aula com estas crianças. Samuel Pfromm Netto tem toda razão quando diz que é um livro que traz um conhecimento aplicado, para aquele contexto histórico, e que merece ser melhor analisado.

Fonte: BÜHLER, C. *et. al.* **A professora, o aluno e seus problemas**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

36 Nilton Campos (1898-1963) era médico e integrou a equipe da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro na década de 1920. Foi assistente do psicólogo polonês

Waclaw Radecki, que coordenava o Laboratório de Psicologia de tal instituição. Nos anos 1930 mudou-se para São Paulo e organizou e dirigiu o Instituto Médico-pedagógico Paulista, instituição para crianças excepcionais. Nos anos 1940, substituiu Lourenço Filho na cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia enquanto que o professor André Ombredane ocupou a cátedra de “Psicologia Geral”.

Fonte: CAMPOS, R.H.F. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros.** Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP, 2001.

37 Antônio Gomes Penna (1917- 2010) formado em Direito, dedicou toda sua vida à Psicologia, sendo um dos pioneiros da Psicologia no Rio de Janeiro. Foi professor, pesquisador e autor de várias obras em Psicologia e em 1964, em colaboração com Eliezer Schneider criou o curso de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia (RJ). Contribuiu para abertura de vários cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia naquele estado.

Fonte: CAMPOS, R.H.F. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros.** Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP, 2001.

Eliezer Schneider (1916-1998) era formado em Direito, foi importante professor de Psicologia, inicialmente relacionado às questões judiciais. Contribuiu para a implementação de cursos de graduação de Psicologia no Rio de Janeiro e participou da primeira comissão que, nos anos 1950, no Rio de Janeiro, elaborou uma proposta para regulamentação da profissão de psicólogo no país. Foi professor da UERJ, UFRJ na área de Psicologia Social. Colaborou com Antônio Gomes Penna, para criação do Boletim do Instituto de Psicologia, publicando neste mais de 120 artigos, assim como nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica.

Fonte: CAMPOS, R.H.F. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros.** Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP, 2001.

38 Noemy da Silveira Rudolfer, em 1936, publicou livro oriundo de sua tese “A evolução da Psicologia Educacional através de um histórico da Psicologia moderna”. Como foi dito anteriormente, esta parece ser a primeira obra brasileira a trazer um histórico da área de Psicologia Educacional. Adquiri um exemplar do livro e verifica-se que a autora discute o conceito de Psicologia Educacional e traçou as origens deste campo de conhecimento a remontando os primórdios da área a partir de um comentador espanhol de Aristóteles chamado Juan Luís Vives. Além disto, apresenta as teorias de John Locke, Hume, Tucker, Herbart e vários outros autores. Como Samuel Pfromm Netto afirma em seu depoimento, o livro é um traçado histórico com base nas influências bibliográficas primeiro dos filósofos e depois de psicólogos norte-americanos e termina referindo-se à Psicologia Educacional no século XX. É interessante que na reedição Noemy Rudolfer acrescentou um capítulo que chamou de “Novos desenvolvimentos das teorias sobre aprendizagem”. Neste capítulo uma das novidades é a teoria de campo de Kurt Lewin, que parece ser a alternativa atual (daquele momento) para o Behaviorismo.

Fonte: RUDOLFER, N. S. **Introdução à Psicologia Educacional.** 3ª. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1965. [1ª. ed., 1938].

39 Dante Moreira Leite (1927-1976) era licenciado em Filosofia (pela USP) e tornou-se professor titular do Instituto de Psicologia da USP em 1973. Defendeu tese intitulada “O caráter nacional do brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos” em 1954. Este é considerado um dos trabalhos pioneiros na área de Psicologia Social no Brasil. Em 1958, a convite de Fernando de Azevedo, dirigiu a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo.

Dante Moreira Leite também contribuiu para a introdução à crítica literária do ponto de vista psicológico. Foi escritor de contos, pesquisador, tradutor de obras psicológicas e educacionais e também em vários momentos ocupou cargos de direção no IPUSP. É considerado um dos pioneiros da Psicologia Social no Brasil.

Fonte: PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da Psicologia Social no Brasil. **Psicologia USP** [online], 2000, vol. 11, n. 2, pp. 25-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642000000200003&script=sci_arttext>. Acesso em outubro de 2010.

40 Como o professor Arrigo Leonardo Angelini é um dos depoentes desta tese, indico aos interessados em conhecer mais sobre sua história que possam ler o trecho referente ao seu depoimento. Neste momento do depoimento de Pfromm Netto é importante destacar que por ocasião da aposentadoria da professora Noemy da Silveira Rudolfer, o professor Arrigo Angelini, então seu assistente, realizou concurso, e aprovado, assumiu a cátedra de “Psicologia Educacional”.

41 Cátedra ou cadeira designava o cargo de professor titular no ensino superior no Brasil antes da Reforma Universitária em 1968. O catedrático era responsável por uma ou mais cátedras, as quais eram, a partir de certo momento, obtidas por meio de aprovação em concursos. Para saber melhor sobre este assunto, inclusive sobre a entrada do professor Arrigo Angelini na cátedra de “Psicologia Educacional” referida por Pfromm Netto, indico a leitura do depoimento de Arrigo Angelini, nesta tese, e a referência abaixo:

SCHMIDT et. al. **Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos.** Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia: São Paulo, 2010.

42 Carlos Roberto Sodero Martins foi professor em Piracicaba e São Paulo, colega e amigo de Samuel Pfromm Netto, Martins criou o setor de atendimento psicológico de professores e alunos na Escola Superior de Agricultura da USP em Piracicaba e foi um dos líderes do movimento em favor da orientação vocacional e profissional por psicólogos, difundindo no Brasil as concepções de desenvolvimento vocacional. Autor do livro: “Psicologia do Comportamento Vocacional” (São Paulo; EPU, 1970), contribuiu em vários periódicos científicos com pesquisas na confluência entre Psicologia e Educação.

Pude conhecer o professor Carlos R. S. Martins quando da minha defesa de mestrado, pois ele foi da minha banca e sua contribuição foi excelente. O professor demonstrava muito conhecimento de pesquisa quantitativa e qualitativa e muita leitura dos temas mais contemporâneos em Psicologia Escolar. No dia do depoimento perguntei para ao professor Samuel sobre Carlos e soube que ele tinha falecido. Os dois escreveram vários estudos de Psicologia em coautoria e um livro sobre a história do Jornal de Piracicaba:

PFROMM NETTO, S. & MARTINS, C. R. S.. **Pena, escudo e lança: cem anos do Jornal de Piracicaba.** Piracicaba: FORPAP, 2000.

43 O teste estatístico denominado “Qui Quadrado”, cujo símbolo é X^2 , é utilizado geralmente em Psicologia. Faz parte da estatística não-paramétrica, por não necessitar da suposição de normalidade entre as variáveis. Serve para análise inferencial quando se quer comparar grupos.

Fonte:
SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento.** Trad. Alfredo Alves de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

44 Pfromm Netto conta esta história de ter recebido dois convites de duas cátedras diferentes para ser assistente na USP, em depoimento para a tese intitulada:

MORAIS, S. P. T. **Professores universitários e psicólogos contam suas vidas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

45 Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972) era bacharel, licenciado e doutor em Filosofia pela FFCL (USP). Foi professor catedrático de “História e Filosofia da Educação” nesta faculdade a partir de 1955. De 1961 a 1965 foi diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo e reitor da Universidade de Brasília entre 1965 e 1967. Durante muito tempo trabalhou como editorialista especialista em educação no jornal O Estado de São Paulo.

Fonte: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Laerte Ramos de Carvalho**. [online]. Disponível em: < http://www.ceesp.sp.gov.br/educ_laerte.htm>. Acesso em setembro de 2010.

No Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que visitei, existe um arquivo com mais de 1523 documentos referentes a Laerte Ramos de Carvalho para consulta. Para os interessados o site do CME é:

<http://www2.fe.usp.br/estrutura/cme/>

46 Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) foram centros de pesquisa, estudos e capacitação no campo educativo, órgãos relacionados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criados nas principais capitais. O INEP foi criado em 1938 e os CRPEs em 1955. Segundo Ferreira (2008), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi criado no interior do INEP, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) e os Centros Regionais foram criados nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre. A autora relata que os Centros tinham como objetivo:

[...] promover a realização de estudos científicos acerca da temática educacional, pela utilização do instrumental teórico e metodológico oferecido pelas ciências sociais, cujos resultados pudessem ser utilizados como subsídio à introdução de modificações abrangentes nos sistemas de ensino e em seus métodos, de forma que a educação pudesse ser tomada como um fator social construtivo nos processos de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira, que estavam ocorrendo em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país, naquele momento histórico (p. 282-283).

O CBPE e os CRPEs foram extintos em meados dos anos 1970.

Fonte: FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.

47 Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi educador, filósofo, e líder educacional. Foi um dos principais personagens do movimento da Escola Nova no Brasil, sendo um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros. Em 1931 ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Contribuiu para a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) nas principais capitais e nos anos 1950. Foi na gestão de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que se implementou o projeto dos CRPEs. No governo de Fernando Henrique Cardoso o INEP passou a se chamar INEP Anísio Teixeira em sua homenagem. Anísio Teixeira foi também criador da Campanha Nacional de

Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (atual CAPES), dentre outras realizações. Publicou ainda, numerosas obras sobre temas e problemas de educação, notadamente “Educação não é privilégio” (em 1957).

Consegui um exemplar desta obra de Anísio Teixeira e julgo que para qualquer educador é uma obra de referência. É necessária uma melhor avaliação da mesma, mas em termos gerais, ele faz uma análise da educação naqueles tempos e defende as mudanças para que a educação deixe de ser privilégio de poucos. Em certos momentos ele apresenta dados da época como número de analfabetos, total de alfabetizados aumento do número de matrículas dos anos 1933 até 1953.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editôra, 1957.

48 Carlos Correia Mascaro (1911-1990) era professor normalista e foi da primeira turma da FFCL da USP. Posteriormente, foi professor da cátedra de “Administração Escolar e Educação Comparada” da FFCL. Foi diretor do CRPE de São Paulo e exerceu cargo importante em Paris na UNESCO. De acordo com Araújo (2010), Mascaro se contrapunha às ideias de Anísio Teixeira de municipalização da educação em alguns níveis (como veio a ocorrer nos anos 1980), por considerar que a questão financeira dos municípios poderia inviabilizar um bom andamento da educação.

Fonte: ARAUJO, Gilda Cardoso de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2010, vol.36, n.1, pp. 389-402. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a13v36n1.pdf>>. Acesso em novembro de 2010.

49 Fernando Henrique Cardoso (1931-), sociólogo, professor emérito da Universidade de São Paulo, foi senador da república, ministro das Relações Exteriores e ministro da Fazenda no governo do presidente Itamar Franco. É considerado o responsável pelo projeto Plano Real, que conseguiu estabilizar a economia no Brasil. Foi presidente da República em dois mandatos em 1995 e 2002. É fundador e um dos principais políticos do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB).

50 “Revista Pesquisa e Planejamento” do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). Pode ser encontrada no Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, anteriormente citado, CME:

Informações em: <http://www2.fe.usp.br/estrutura/cme/>

51 Maria Antônia MacDowell, professora da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco em Recife, fez parte do Conselho Federal de Educação.

52 Nydia Lícia Pincherle Cardoso (1926-) foi colega de trabalho de Pfromm Netto na TV. Era responsável pela Divisão de Cultura da Fundação Padre Anchieta (Rádio e Televisão Cultura). Nasceu em Trieste, Itália, e veio para o Brasil em 1939, tornando-se atriz e diretora de teatro, cinema e televisão. Dirigiu a televisão educativa do MEC em 1984-1985. Foi casada com o ator e empresário Sérgio Cardoso (1925-1973) tendo ambos criado o Teatro Bela Vista na capital paulista.

Fonte: O depoente forneceu informações para compor esta nota e também encontrei dados em:

PRÓ-TV. ASSOCIAÇÃO DOS PIONEIROS, PROFISSIONAIS E INCENTIVADORES DA TELEVISÃO BRASILEIRA. **Banco de Biografias.** Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografias/Nydia%20Licia.htm>>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

53 Fernando de Azevedo (1894-1974) foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930), diretor da Faculdade da FFCL da USP (1941-1942), secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947) e diretor do CRPE-SP tendo contribuído para a sua instalação e organização (1956-61). Foi também redator e crítico literário do jornal “O Estado de São Paulo” (1923-1926). Professor catedrático de Sociologia na USP até por volta dos anos 50 [1950], foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros de 1932, dentre outras ações que empreendeu.

54 Heloísa Castelar – jornalista, nos anos 60 [1960] ingressou na TV Cultura e foi responsável por vários programas, dentre os quais “O Naturalista”, “O Perfil do Educador” e “Perspectiva”.

Fontes: O depoente forneceu informações para compor esta nota e também encontrei dados em: PRÓ-TV - ASSOCIAÇÃO DOS PIONEIROS, PROFISSIONAIS E INCENTIVADORES DA TELEVISÃO BRASILEIRA. **Bando de Dados Biografias.** Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografias/index.htm>>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.
XAVIER, R. **Almanaque da TV- 50 anos de memória e Informação.** São Paulo: Objetiva, 2000.

55 Friedrich Nietzsche (1844-1900) filósofo alemão que dentre outras teorizações criticou o idealismo metafísico.

56 Rui Nogueira Martins foi diretor presidente da TV Cultura nos anos 70 [1970].

57 Palma Travassos foi um dos produtores de televisão da equipe coordenada por Pfromm Netto na TV Cultura nos anos 70 [1970]. Nos anos 90 [1990] integrou grupo, organizado por Pfromm Netto para execução de projetos de educação à distância no CIANET em São Paulo.
Fonte: o depoente forneceu estas informações.

58 Emerson Fitipaldi (1946-) foi piloto da Fórmula 1 e ganhou cinco títulos mundiais nesta categoria nos anos 70 [1970].

59 Fernando Pacheco Jordão, jornalista responsável pelo telejornalismo na Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) nos anos 1970.

60 Samuel Pfromm Netto se refere à história de Vladimir Herzog. Vlado era o apelido de Vladimir Herzog (1937-1975) que foi um jornalista, professor e dramaturgo morto pela ditadura militar em 1975. Nascido na Croácia, sua família veio para o Brasil nos anos 1940. Formou-se em Filosofia na USP (em 1959), estagiou na BBC de Londres na década de 70 e em 1975 tornou-se diretor do Departamento de Telejornalismo da TV Cultura. Em 25 de outubro de 1975, após ser preso pelo DOI-CODI, órgão da ditadura responsável pelas torturas e mortes de muitos, foi enviada aos jornais uma foto de seu corpo simulando um suicídio por enforcamento. Vlado, assim como muitos outros, foi torturado e morto pela ditadura militar brasileira.
Para maiores informações:

Fontes: INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Vladimir Herzog**. Disponível em: <<http://www.vladimirherzog.org/>>. Acesso novembro de 2010.

NOVAES, A. (Org.). **Anos 70: ainda sob a tempestade**. Rio de Janeiro: Aeroplano/Ed. SENAC Rio, 2005.

61 Nilce Pinheiro Mejias foi aluna e posteriormente assistente da cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL). Segundo seu próprio relato (MEJIAS, 1998), ocupou o cargo de assistente extranumerária. Posteriormente ministrou a disciplina Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro e fez parte do IPUSP no Departamento de Psicologia Experimental em colaboração ao trabalho de Carolina Bori. É autora de várias publicações, entre as quais o livro “Modificação de Comportamento em situação escolar” (MEJIAS, 1973), sendo, provavelmente, a obra citada pelo professor Pfromm Netto.

Fonte: MEJIAS, N. P. A importância de Carolina em minha vida acadêmica. **Psicologia USP**, vol. 9, n. 1, São Paulo, 1998. [online]. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641998000100052&script=sci_arttext> Acesso em outubro de 2008.

Referência citada: MEJIAS, N. P. **Modificação de Comportamento em situação escolar**. São Paulo: EPU, 1973.

62 Lourival Gomes Machado (1917-1967) foi professor da FFCL na cátedra de “Política” a partir de 1944. Era também jornalista e crítico de arte e junto com colegas criou a Revista “Clima” de crítica de artes visuais, cinema e teatro e desenvolveu trabalhos também na UNESCO. Foi ainda diretor do Museu de Arte Moderna (MAM-SP) e responsável pela direção artística da 1ª. Bienal Internacional de São Paulo.

Maria de Lourdes dos Santos Machado, casada com Lourival, foi aluna da FFCL e depois passou a atuar nesta faculdade em 1937, inicialmente na cátedra de “Didática” tendo se aposentado em 1963. Contribuiu como secretária na Revista “Clima”. Ela e o marido publicaram traduções de importantes escritos de Jean-Jacques Rousseau.

Fontes:

FERREIRA, O. S. Lourival Gomes Machado. **Estudos Avançados**, vol. 8, n. 22, 1994, p. 279-284.

SPIRANDELLI, C. C. **Trajetórias intelectuais: professoras do Curso de Ciências Sociais da FFCL-USP (1934-1969)**. Tese (Doutorado), Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

63 A mudança da FFCL da Rua Maria Antônia para a Cidade Universitária se deu por conta do episódio conhecido como “batalha da Maria Antônia” relatado na nota 27. É interessante notar que a FFCL ocupou então o prédio onde atualmente está a Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e que abrigava o CRPE-SP.

64 A Revista “Enfance” foi lançada em 1948 por Henri Wallon, exerceu então importante influência tanto na França como no exterior e contribuiu para as reformas do ensino francês como uma das principais referências sobre Psicologia, Desenvolvimento, Infância e Educação. Procurei acessar o último número da revista (que é trimestral). O volume de 2010 traz assuntos relacionados à questões sobre a coordenação motora, as emoções e as habilidades infantis em crianças. Os interessados podem ter acesso aos volumes do ano 2000 a 2010 na internet e o link é:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=489>

65 Reforma Langevin-Wallon – Em 1944, Wallon foi convidado pelo Ministério da Educação Nacional Francês para realizar uma proposta de reformulação do sistema de ensino neste país. Em conjunto com o pesquisador Paul Langevin, estruturaram a Reforma Langevin-Wallon. Segundo Galvão (1994) o projeto não chegou a ser implementado, mas tinha como propósito a adequação do ensino às etapas de desenvolvimento da criança.

Fonte:

GALVÃO, I. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – MÁRIO COVAS. **Série Idéias**, n. 20, São Paulo: FDE, 1994, p. 33-39. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009> . Acesso em 20 de outubro de 2010.

66 Maria Helena Novaes formou-se em Letras Neolatinas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Úrsula e depois realizou curso de terapia ocupacional realizado pela Associação Brasileira de Educação. Posteriormente procurou o Instituto de Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/FGV) e com Mira y Lopez estudou Psicologia. No INEP com Anísio Teixeira pode se tornar uma referência em Psicologia Escolar. A convite do Pe. Antonius Benkő, diretor do Instituto de Psicologia Aplicada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, foi do corpo docente do primeiro curso de formação de psicólogos oferecido na PUC-RJ em 1959 (naquele tempo em nível de especialidade, pois não havia a profissão de psicólogo no Brasil e nem as graduação em Psicologia). Desde então Maria Helena Novaes passou a ser a professora responsável na PUC-RJ pela disciplina “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem”. Participou também do Centro de Orientação Juvenil (COJ) no Rio de Janeiro vinculado ao Instituto Fernandes Figueira ligado ao Ministério da Saúde, atualmente FIOCRUZ. Ainda trabalha no Rio de Janeiro. Como a professora Maria Helena Novaes será novamente citada na tese, esta nota se limita a informações reduzidas.

Fontes:

MOTTA, M. E. Maria Helena Novaes: uma homenagem. **Psicologia: Reflexão e crítica**, vol. 12, n. 1, Porto Alegre, 1999. [online]. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100017&script=sci_arttext> Acesso em agosto de 2010.

WITTER, G. P. Entrevista com a professora Maria Helena Novaes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP, vol. 1, n. 2/3, p. 83-88, 1997.

67 Fred Simmons Keller (1900-1997) foi um psicólogo norte-americano que junto com Skinner, seu mestre, contribuiu para a fundamentação, sedimentação e divulgação dos pressupostos behavioristas. Após sua aposentadoria na Universidade de Colúmbia, Keller veio ao Brasil, onde atuou, a partir do ano de 1964. Veio para cá com intuito de ensinar Psicologia no recém-criado curso de Psicologia da Universidade de Brasília (UNB). Lecionou inicialmente no curso de Psicologia da USP em São Paulo. Era membro da American Psychological Association (APA) e é considerado como um dos principais representantes da abordagem da análise experimental do comportamento.

68 Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um dos maiores expoentes da segunda fase do Behaviorismo nos Estados Unidos. Na tese são descritas algumas das suas contribuições, mas dentre elas se destacam os estudos sobre os condicionamento operante, reforçamento e a sua influência no surgimento da instrução programada.

69 Carolina Martuscelli Bori (1924-2004) é um dos grandes nomes da história da Psicologia brasileira. Carolina foi aluna da FFCL da USP e assistente de Anita Cabral na cátedra de “Psicologia” desta. Quando não existiam sociedades científicas da Psicologia, Carolina Bori foi uma das primeiras participantes da Psicologia na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Realizou as primeiras pesquisas de campo em Psicologia Social no país e contribuiu para a vinda da Fred Keller e posterior disseminação da Análise Experimental do Comportamento no Brasil. Carolina Bori foi professora da USP desde 1948 e ocupou vários outros cargos contribuindo para a construção dos cursos de Psicologia da Unesp de Rio Claro, UFSCar de São Carlos e Unb. A Revista Psicologia USP dedicou um volume inteiro a ela com vários artigos de ex-alunos, ex-orientandos e colegas.

Fonte: **Psicologia USP**, vol. 9, n. 1, São Paulo, 2009.

70 Kurt Lewin (1890-1947) foi um psicólogo alemão que desde os anos 1930 passou a viver e trabalhar nos Estados Unidos, onde desenvolveu seus estudos. Kurt Lewin é conhecido por sua “psicologia topológica” ou “teoria do campo psicológico”, na qual aliava os estudos psicológicos em termos individuais com a compreensão do papel das influências externas (da realidade, da sociedade). Os estudos de Lewin são precursores da compreensão das questões sociais e sua interface com a Psicologia.

71 Rodolpho Azzi (1927-1993) foi aluno da FFCL e posteriormente professor de Filosofia, Sociologia e Psicologia em várias instituições: Universidade Nacional do Paraguai, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (SP), na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (SP), FFCL-USP e Instituto de Psicologia da UNB. Foi assistente de Fred Keller durante sua permanência no Brasil e contribuiu junto com Carolina Bori para divulgar os estudos deste pesquisador e de Skinner em nosso país. Em 1965 foi demitido da UNB e preso pelo regime militar. Depois não voltou a reintegrar-se ao corpo docente da UNB.

Fonte: PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. Homenagem a Rodolpho Azzi. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 30, n. 1, 2010, p. 228.

72 Bugelski teve um dos seus livros traduzidos para a língua portuguesa, intitulado “Psicologia da Aprendizagem”. A referência completa é:

BUGELSKI, B. R. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 1977.

73 Annita de Castilho e Marcondes Cabral (1911-1991) foi um dos personagens importantes na construção da Psicologia brasileira. Professora da FFCL nos anos 50 [1950] e contribuiu, dentre outras ações, para a criação de um curso de Psicologia na FFCL em 1957. Segundo relato do depoimento do professor Arrigo Angelini para esta tese, este curso era de bacharelado no interior da FFCL. Annita Cabral também participou da criação da Sociedade de Psicologia de São Paulo e contribuiu com o grupo que buscava a regulamentação da profissão de psicólogos no Brasil. Na tese isto é melhor explorado a partir do depoimento do professor Arrigo Angelini. Ver também:

CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil – Pioneiros**. Rio de Janeiro/Brasília: Imago/Conselho Federal Psicologia, 2001.

MORAIS, S. P. T. **Professores universitários e psicólogos contam suas vidas.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

74 Eurípedes Simões de Paula (1910-1977) foi professor catedrático na FFCL-USP na área de História. Ele é o fundador da “Revista de História” (1950) e dirigiu a revista durante 27 anos. Também foi diretor da Associação dos Professores Universitários de História e ocupou o cargo de diretor da FFCL durante seis gestões. Como constam nos relatos de Samuel Pfromm Netto e Arrigo Angelini para esta tese, ele deu o voto de Minerva para criação do Instituto de Psicologia na USP. É patrono da Cadeira n. 26 da Academia Paulista de Psicologia (APP). O Centro de Apoio à Pesquisa em História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP) mantém um Arquivo Eurípedes Simões de Paula.

Fonte: MIRRA, E. C. O prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula, o Centro de Apoio à Pesquisa em História – CAPH e a memória da FFCL-FFLCH/USP: trajetória e possibilidade. **Revista História**, n. 160, 2009, p. 51-69.

75 Sérgio Vilela Monteiro (1923-2008) foi militar e psicólogo, tendo atuado como docente de Estatística no curso de Aperfeiçoamento de oficiais da Academia de Polícia Militar em São Paulo nos anos 1960-1963 e de Psicologia Aplicada na formação de oficiais desta mesma academia. Foi diretor e editor da Revista “Militia” (publicada de 1947 a 1971), onde contribuiu com alguns artigos sobre Psicologia e trabalhou também realizando perfis profissiográficos para o ingresso no serviço público. Foi presidente do Sindicato dos Psicólogos e conselheiro no CRP-SP nos anos 1970.

Fonte:
ACADEMIA PAULISTA DE PSICOLOGIA. Sergio Vilela Monteiro (1923-2008). Obituário. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, vol. 29, n. 1, 2009, p. 214-215.

76 Raquel Souza Lobo Guzzo - Como a professora Raquel Guzzo é uma das depoentes desta tese, indico aos interessados em conhecer mais sobre sua história a leitura do trecho referente ao seu depoimento. Neste momento do depoimento de Pfromm Netto, é importante destacar que a professora Raquel foi uma das responsáveis pela criação da ABRAPEE.

77 Encontrei mais de vinte e oito instituições de Psicologia na França, entre associações e sindicatos. No site da Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale, instituição filiada à International School Psychology Association, consta que esta era a antiga Association Française des Psychologues Scolaires (AFPS) criada em 1962.

Fonte: ASSOCIATION FRANÇAISE DES PSYCHOLOGUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Disponível em: < <http://www.psychologue.fr/>> . Acesso em 20 de janeiro de 2011.

78 Melany Schwartz Copit – Foi professora do Instituto de Psicologia da USP no fim dos anos 1970 e nele atuou durante mais de vinte anos, tendo orientado mais de vinte trabalhos de mestrado, doutorado e iniciação científica. Ela publicou estudos sobre desenvolvimento humano, inclusive trabalhos a respeito da contribuição de Winnicott.

Maria Helena Souza Patto – A professora Maria Helena Souza Patto é uma das depoentes desta tese. Aos interessados em conhecer mais sobre sua história é sugerido o trecho referente ao seu depoimento.

José Fernando Bitencourt Lomônaco – É professor do Instituto de Psicologia da USP desde a sua criação e ainda ministra aulas nesta instituição na Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e tem inúmeros trabalhos publicados, além de ter sido orientador de vários outros. O professor Lomônaco participou também de várias gestões da ABRAPEE e atualmente é do corpo editorial da Revista de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE.

Rachel Léa Rosenberg – foi psicóloga professora do IPUSP e dentre outras atividades, contribuiu para criação do Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP) no serviço-escola da IPUSP. É autora do livro “Psicologia do Superdotado” pela Editora José Olympio.

Geraldina Porto Witter – Como a professora Geraldina Witter é uma das depoentes desta tese, sugiro aos interessados em conhecer mais sobre sua história a leitura do trecho referente ao seu depoimento.

Fonte: INSTITUTO DE PSICOLOGIA –USP. Docentes. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1415:indice-alfabetico-qrst&catid=61&Itemid=76>. Acesso em janeiro de 2011.

79 Solange Weschler é renomada pesquisadora e professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e em parceria com Raquel Guzzo contribuiu para criação da ABRAPEE.

80 Maria Montessori (1870-1952), educadora e psicóloga italiana, dedicou-se à Psicologia Infantil e sua aplicação na Educação. Suas ideias ficaram conhecidas como “método Montessori” que consistia, dentre outras coisas, em aplicação de exercícios de vida prática (como lavar-se, vestir-se, comer e outros) no cotidiano das atividades escolares.

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço, que contribuiu com investigações fundamentais sobre os processos de pensamento e desenvolvimento cognitivo infantil. Dirigiu o Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra. Na tese há mais informações sobre este pesquisador.

Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) foi um teórico ucraniano que realizou estudos na área de Educação, propondo uma Pedagogia dialética que tivesse como alvo o trabalho em grupo, em parceria e contato com a comunidade de modo a promover a autogestão e o pensamento crítico. Desenvolveu estudos na Colônia Gorki, uma instituição rural que atendia crianças órfãs e que tinham cometido infrações à lei, na Ucrânia (ainda União Soviética).

81 Jean Joel L’ Amiral dedica-se ao estudo da Informática e sua aplicabilidade na escola. Encontrei no site do INEP uma referência do autor, embora não tenha tido acesso a mesma de forma direta:

L’ AMIRAL, J. J. Como e por que a Informática na escola? **Revista Cogeieme**, Piracicaba, v. 3, p. 81-88.

82 Alexander J. Romiszowski, citado pelo professor Pfromm Netto, é professor na Syracuse University (EUA) e dedica-se aos estudos de Instructional Design. Publicou vários livros importantes a este respeito, editados em Londres pela Editora Kogan Page desde os anos oitenta [1980]. Tem atuado como consultor e especialista junto a entidades como a UNESCO, o Conselho da Europa e outras. Encontrei na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) dois artigos deste autor que podem ser acessados a partir das referências abaixo:

NAWAWI, M. H.; ASMUNI, A. e ROMISZOWSKI, A. J. Distance education public policy and practice in the higher education: the case of Malasya. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, ABED, set. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Distance_Education_Public_Policy_Mokhtar_Nawawi_Azizan_Asmuni_Alexander_Romiszowski.pdf> Acesso em dezembro de 2010.

ROMISZOWSKI, A. J. Design e desenvolvimento instrucional: um modelo sistêmico em quatro níveis – Ajuda de trabalho em Tecnologia, Treinamento, Sistemas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, ABED, abril. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Design_Desenvolvimento_Instrucional_Alexander_Romiszowski.pdf> Acesso em dezembro de 2010.

83 Ludwig van Beethoven (1770-1827), um dos mais notáveis compositores alemães. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), eminente músico austríaco. Franz (Ferenc) von Liszt (1811-1886) foi compositor húngaro. Os três são grandes nomes da música clássica e foram pianistas notáveis.

84A ABRAPEE foi fundada em 1990.

85 Neste momento, eu verifiquei esta informação no texto: PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WESCHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, Alínea, p. 22-38, 1996.

86 A Escola agora se mantém e é denominada Escola de Aplicação, vinculada à Faculdade de Educação da USP (FE-USP).

87 A professora Lurdes Ferreira Coutinho doutorou-se em Psicologia no IPUSP e foi professora titular de Psicologia na Universidade de Londrina (PR). Dedicar-se presentemente à Psicologia Clínica em São Paulo e é codiretora, com Samuel Pfromm Netto e Leonor Zulmira Azevedo Pires, da PNA, Pfromm Netto e Associados, na capital paulista.

88 A Instituição se chamava Instituto de Pedagogia Terapêutica (IPT) e atualmente se denomina Instituto Norberto de Souza Pinto. Fica na cidade de Campinas e pude visitar. Ver o trecho sobre visitas realizadas nesta tese.

89 Padre José de Anchieta (1534-1597) – padre da ordem da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1539. Anchieta chegou ao Brasil e aqui permaneceu sendo um dos responsáveis pela fundação do Colégio no vilarejo de São Paulo do Piratininga que depois se tornaria a capital do estado de São Paulo. Anchieta e os jesuítas empreenderam esforços de catequização e ensino do português às tribos indígenas e primeiros brasileiros.

Macunaíma é um personagem da obra de Mário de Andrade de 1928. O personagem que dá título ao livro diz muitas vezes no romance: “Ai que preguiça”, frase citada pelo professor Pfromm Netto.

90 Chacrinha é o nome artístico do apresentador de televisão José Abelardo Barbosa de Medeiros (1917-1988), responsável por um programa de auditório muito popular em meados do

século passado. Uma das frases que sempre repetia era “quem não se comunica, se estrumbica”.

91 Emilio Mira y López (1896-1964) foi psiquiatra e psicólogo e veio ao Brasil em 1945 a convite da Universidade de São Paulo e do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e da Estrada de Ferro Sorocabana para pronunciar palestras sobre Psicologia Aplicada ao Trabalho. Posteriormente dirigiu o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) no Rio de Janeiro. Autor de vários livros, teve uma atuação fecunda no ensino e na pesquisa de natureza psicológica, destacando-se como o criador do Teste PMK – Psicodiagnóstico Miocinético.

Fonte: CAMPOS, R.H.F. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros.** Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP, 2001.

92 O Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) foi criado em 1947 na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

Fonte: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Linha do tempo.** Disponível em: < <http://www.crsp.org.br/linha/>> Acesso em 17 jul. 2010.

93 MIRA Y LÓPEZ, E; REZZANO, G. **El niño que no aprende** . Buenos Aires: Kapelusz, 1947.

94 Arthur Ramos (1903-1949) era médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1926 e em sua tese de doutorado explana sobre “Primitivo e loucura”, inspirando-se em autores como Freud, Jung e Levy-Brühl. Atuou na Bahia no Serviço Médico do Estado da Bahia, hoje Instituto Nina Rodrigues nos anos vinte e depois nos anos trinta passa a viver no Rio de Janeiro sendo responsável pela Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal (RJ). Escreveu ainda os trabalhos “Educação e Psicanálise” e “A criança-problema” em 1939. A partir de 1935 assume a cátedra de “Psicologia Social” na Universidade do Distrito Federal e publica “Introdução à Psicologia Social” em 1936.

Fonte: CAMPOS, R.H.F. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros.** Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP, 2001.

95 GONZAGUINHA. O que é o que é? Intérprete: Gonzaguinha. In: **Gonzaguinha Perfil.** Som Livre, p. 2004. CD. Faixa 1.

96 Ilka Brunhilde Laurito (1925-) é professora de língua e literatura brasileiras, especialista em cinema e infância, colaboradora da Cinemateca Brasileira e poetisa. O livro referido é **Autobiografia de Mãos Dadas**, publicado em 1958.

97 Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi um notável escritor e pensador alemão, reconhecido como o maior poeta da Alemanha. Há em português uma antologia de poesias de Goethe com traduções de Pfromm Netto e organizada por este: GOETHE. Poesias Escolhidas. Campinas: Átomo/PNA, 2002.

DEPOIMENTO DE GERALDINA PORTO WITTER

Deborah – Professora, pode falar livremente sobre a história da Psicologia no Brasil na área escolar.

Geraldina – A Psicologia no Brasil começou com três vertentes relativamente fortes, e a de maior impacto de pesquisa era a área Educacional. Estas vertentes eram: a área Clínica, a área que hoje chamamos de Organizacional, antes chamada do Trabalho, e a área Educacional. Na parte de pesquisa, muito cedo, a área de Educacional se destacou por ter uma produção muito boa. No início veio a missão italiana (1), aqui para a cidade de São Paulo, e teve uma produção científica profícua na antiga Escola Normal Caetano de Campos, o que promoveu um bom desenvolvimento.

Em meados dos anos sessenta [1960], era muito forte a produção da Psicologia Educacional. Ao mesmo tempo, foram surgindo outras áreas da Psicologia gradualmente. Mas, para uma área se desenvolver como área de conhecimento profissional, tinha que ter uma base científica bem sustentada. E isso foi muito bem cuidado na área Educacional, desde o seu aparecimento no Brasil. Se você for pensar em termos de História, em relação a questões educacionais, você vai voltar lá para o ensino pelos jesuítas. Tem uns trabalhos de Anchieta muito bons sobre Educação, sobre como criar filhos, como os índios cuidavam dos filhos deles, e assim por diante. Em termos modernos, no século XX cresceu bastante a Psicologia no país, na medida em que surgiu a profissão de psicólogo. Quando a profissão de psicólogo foi reconhecida, ocorreu uma expansão muito grande para a Psicologia, e todas as áreas se beneficiaram. Nós, no Brasil, ainda temos poucas áreas da Psicologia funcionando. Você olha a APA (American Psychological Association): são mais de cinquenta áreas (2). No Brasil, não chegamos a dez que tenham alguma visibilidade. Aqui, temos algumas que estão apenas engatinhando, mas não tem aquela visibilidade que se espera para dizer que a área é realmente uma área atuante. E a Psicologia Educacional já tinha essa tradição.

Deborah – Inclusive na década de trinta, quarenta [1940], com Lourenço Filho... Começou ali, não foi? Com a professora Noemy Rudolfer?

Geraldina – Sim. Tivemos a presença de Lourenço Filho, que desenvolveu instrumentos de avaliação, além da influência de estrangeiros que vieram para cá. A professora Noemy Rudolfer também foi para os Estados Unidos e trouxe as ideias das produções de lá. Então, naquele tempo, tínhamos um arsenal de informação técnico-científica de relevo. Já nos anos cinquenta [1950], a gente estava muito bem.

Quando a Psicologia surgiu como profissão reconhecida, e surgiram os primeiros cursos, era natural que as três áreas se fizessem representar. E desde os primeiros

cursos de Psicologia estiveram presentes essas três áreas, as outras vieram posteriormente. Então, a Psicologia Escolar tinha uma tradição de fazer pesquisa, e isso foi se acentuando e melhorando e, com o tempo, aumentou o número de pessoas interessadas na área.

A profissão foi criada em 1962, mas, o Conselho profissional só começou a funcionar mais de dez anos depois (3). O presidente era Arrigo Leonardo Angelini, que era da área Educacional. Assim, houve, desde a criação da profissão e dos cursos de graduação, a presença da Psicologia Educacional que foi, aos poucos, crescendo, e uma Psicologia Escolar paralela ou integrada. Em alguns lugares, elas cresceram separadas, em outras integradas, em outras com uma derivação mesmo.

E esse crescimento se fazia notar nos congressos. Desde os primeiros congressos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Psicologia já estava presente. Nos anos cinquenta e sessenta [1960], a Psicologia estava muito presente nesse começo da SBPC. Havia muitos trabalhos de Psicologia, principalmente na área Educacional. Eram raros os trabalhos de outras áreas. Havia mais pesquisas da área Educacional, depois também apareceram algumas relacionadas à Psicologia do Trabalho. E isso foi mostrando que a Psicologia tinha uma condição de vida própria. Esse crescimento foi se acentuando, cada vez mais, com a instalação dos Conselhos Regionais, assim, a Psicologia como um todo, foi se fortalecendo.

Esse fortalecimento também ocorreu através dos cursos de pós-graduação. A Psicologia Educacional já existia na USP como pós-graduação desde o fim dos anos 1950. Era um curso de especialização em “Psicologia Educacional”, coordenado pelo Dr. Arrigo Leonardo Angelini. No fim da década de sessenta e início do anos setenta [1970], quando surgiu o curso de Psicologia reformulado na USP, se reformulou também a pós-graduação. Isso foi sedimentando, não só o conhecimento, mas também a formação de um corpo de pessoas interessadas, voltadas para isso. E, de fato, a Psicologia Educacional acabou sendo o berço da Psicologia do Desenvolvimento e, em grande parte, da Psicologia Social (4).

Com esse acervo de conhecimento, nos congressos da antiga Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto [hoje Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP], começou-se a ver, cada vez mais forte, a presença da Psicologia Escolar. O Tomanik fez uma apresentação, no fim dos anos setenta [1970], sobre essa temática. Ele fez uma tese de doutorado em que avaliou a produção científica do congresso da SBP, verificando que a maior produção era sobre “problemas de aprendizagem” e o maior número de trabalhos apresentados se relacionava à área Educacional. A Psicologia Educacional tinha uma massa crítica forte. E nós fomos trabalhando nas escolas, levando alunos para fazerem

estágios em escolas... Então, de uma certa forma, criou-se um bom lastro para a Psicologia Escolar. Numa das reuniões da SBP, anos depois, houve uma mesa-redonda sobre Psicologia Escolar. A intenção de oferecer essa mesa-redonda foi, justamente, de ver se conseguíamos articular alguma coisa e criar uma sociedade de Psicologia Escolar.

Deborah – E quem participou dessa mesa?

Geraldina – Fui eu, a Solange Muglia Wechsler, a Maria Helena Novaes e a Raquel Souza Lobo Guzzo. Nós fizemos essa mesa-redonda na SBP em 1987 e discutimos várias possibilidades. Eu lembro direitinho da sala em que nós estávamos...

[Risos]

Deborah – Foi ainda nas reuniões em Ribeirão Preto?

Geraldina – Sim, foi em Ribeirão Preto. E a Sociedade ainda se chamava Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Esse congresso era o grande evento de Psicologia. Um evento que abrangia todas as áreas, como ainda é hoje: em termos de nível de cientificidade, de organização, esse é, ainda, o melhor encontro brasileiro que nós temos. Os trabalhos são muito bem selecionados, as coisas são muito bem organizadas. Então, a sala estava cheia... Acabou a mesa-redonda, todo mundo discutiu, aí ficou mais ou menos acertado a criação da Associação. Nessa ocasião, eu e a Raquel estávamos em Campinas, trabalhando na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Isso foi nos anos oitenta [década de 1980].

Resolvemos fazer essa mesa-redonda em Ribeirão Preto para ver se haveria cacife suficiente para dar início a um evento da área. Assim, foi planejado um evento de Psicologia Escolar e Educacional. Educacional e Escolar porque, pelo menos para mim, não dá para separar uma coisa da outra. Está certo que a Educacional está mais voltada para a pesquisa, segundo a própria classificação da APA, e a outra para o uso desse conhecimento na prática profissional. Às vezes eu acho que uma não vive sem a outra, não tem sentido eu desenvolver conhecimento se eu não for usar.

Assim, para esse evento de Psicologia Educacional e Escolar, conseguimos grande apoio do então reitor da PUC-Campinas, que era o Dr. Gilberto Selber (5). Ele deu todo o apoio financeiro e logístico. Como não tinha nenhuma sociedade, não tínhamos como pedir dinheiro. Em nome de quem iríamos pedir dinheiro? A gente precisava contar com alguém que desse esse apoio, então o Dr. Gilberto deu todo o apoio e nós fizemos o evento.

Deborah – Como foi intitulado o primeiro encontro?

Geraldina – Foi assim: “1º Congresso de Psicologia Escolar e Educacional”. Organizamos uma mesa-redonda, comissão científica... Foi um evento que não tinha nenhuma sociedade por trás. A Associação foi criada aí. Foi feita uma assembleia, houve

uma homenagem, nessa assembleia, ao Dr. Arrigo Leonardo Angelini e à Dra. Maria Helena Novaes. Na assembleia, todos concordaram em criar a Associação. Nós tínhamos organizado e proposto um esboço de Estatuto para a Associação. Todo mundo assinou e criou-se, assim, a Associação ali. Então ficou: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, a ABRAPEE surgiu aí.

Deborah – O nome também foi escolhido nesse dia?

Geraldina – Foi. Já estava mais ou menos acertado, foi quase consenso. De tanto a gente falar aquilo, ficou. A partir daí se elegeram as diretorias, sucessivamente.

Deborah – A senhora foi a primeira diretora?

Geraldina – Não. A primeira foi a Raquel. Eu fui a segunda. E daí se decidiu que era melhor fazer o evento de dois em dois anos, até porque precisa de muito fôlego pra fazer todo ano. Estávamos começando, e conseguir financiamento quando você está começando é muito difícil. Depois que você está firme, que já mostrou sua competência, fica mais fácil. Mas, tinha que ter isso primeiro. Assim, o foro da ABRAPEE ficou sendo Campinas. O evento ocorreu em Valinhos, num hotel-fazenda (6). A PUC-Campinas usava lá frequentemente para fazer reuniões. Era um lugar muito bom, com bom espaço. Deu tudo muito certo, e ficou aí definido que seria um encontro de dois em dois anos, e assim tem se mantido até agora.

Deborah – E a Revista da ABRAPEE foi instituída nesse momento, ou veio depois?

Geraldina – No momento já ficou decidido que a gente teria uma revista, e como eu tinha muita experiência, começou-se a planejar como seria a Revista Psicologia Escolar e Educacional. Fizemos o estatuto da Revista, a organização de como seria, formou-se um corpo editorial... Dizíamos assim: “*Oi, manda um trabalho aqui para a gente, estamos precisando de artigos... A gente quer fazer...*” *[Risos]*

Contando também que teríamos o apoio inicial da própria universidade [PUC-Campinas], e de fato tivemos. A PUC-Campinas ajudou bastante, inclusive imprimiu os primeiros números, tudo era feito na gráfica deles. E assim a coisa foi caminhando até que conseguiu caminhar com as próprias pernas.

O segundo congresso foi feito na própria PUC-Campinas. Esse evento foi feito junto com o Congresso Internacional de Psicologia Escolar da Associação Internacional de Psicologia Escolar (International School Psychology Association – ISPA) (7). Foi a primeira vez que a ISPA veio para a América Latina para participar de um evento. E com essa vinda, conseguiram sócios novos aqui. Isso teve uma grande repercussão. A partir daí você já tinha até como chegar bem nas agências de fomento para pedir ajuda.

Esse congresso foi o primeiro feito internacionalmente, em conjunto com a ISPA. E com isso nós tínhamos cacife pra andar mais depressa. Daí em diante, foi crescendo relativamente bem, eu acho que a gente poderia... Mas é contingência do próprio desenvolvimento científico do país... A gente poderia já ter avançado mais científica e profissionalmente. Nós ainda temos muito para correr a fim de conseguir um espaço real nas escolas, como ocorre em países onde a Psicologia Escolar está mais desenvolvida, onde ela tem um lastro científico indiscutível, inclusive no embate com outras áreas de conhecimento. O que é feito é aceito como ciência, e isso tudo reflete na maior facilidade depois de emprego. Então, eu acho que em termos de mercado de trabalho, não conseguimos crescer tanto quanto deveríamos. Mas, aos poucos...

Deborah – Esse seria um dos motivos da Associação? Ou ela foi criada com um objetivo mais científico? Criação da Revista?

Geraldina – Não. Toda associação científica tem por meta também contribuir para a melhoria da profissão. Mas ela não é responsável pela profissão. Há alguns países em que a própria sociedade científica responde pela profissionalização, mas no sistema brasileiro não é assim. A APA faz o papel do Conselho Federal de Psicologia e, ao mesmo tempo, faz o papel das associações científicas. Aqui não, é tudo separado. E as nossas associações são menos políticas e mais científicas, o Conselho é mais político do que científico. Então, são conotações diferentes, que acabam sendo a maneira como está organizado o nosso país. A organização do trabalho aqui é diferente. Então, não caminha na mesma velocidade, aqui caminhamos muito mais em termos de políticas do que propriamente de ter um lastro de conhecimento científico para assegurar o exercício. Tanto uma maneira de fazer ciência e trabalho como a outra tem suas vantagens, como tem suas limitações.

Eu penso que nós temos investido muito mais em algumas coisas do que em outras. A Psicologia Escolar deveria ser muito mais uma área de prevenção do que de remediação. Estamos ainda a reboque, e dentro de uma visão muito clínica ainda... A gente acaba “consertando” aquilo que não precisava ter acontecido se a gente tivesse um trabalho desde a pré-escola bem feito, bem orientado. Se tivéssemos um trabalho desde a pré-escola, não teríamos os problemas que temos, nem as dificuldades. Nem o Brasil estaria na rabeira nas avaliações internacionais em ensino de leitura, de escrita, de ciências e matemática.

Deborah – A senhora está falando do papel do psicólogo escolar... Que seria um papel mais preventivo. A senhora acha que, fazendo uma análise histórica, lá de trinta, quarenta, cinquenta, oitenta [1930-1980]... A senhora acha que isso mudou muito? O papel do psicólogo?

Geraldina - Eu acho que se discutiu muito mas se concretizou pouco. Desde os anos sessenta [1960] a gente dava aula de Psicologia Escolar, falava-se que tinha que prevenir... Mas entre sair disso, e ter um espaço pra fazer outra coisa... Eu falo disso na minha livre-docência (8). Você chegava na escola, eles queriam saber que problemas que você ia cuidar, não os problemas que você ia evitar. E se você não trabalhasse algum desses problemas, você não conseguia espaço nas escolas. Então, foi uma boa estratégia, inicialmente, buscar entender quais eram os problemas que os diretores das escolas estavam tendo. Mas isso levou a firmar o papel de clínico na escola, e não de prevenção; por outro lado, abriu um espaço.

Quando eles viam que o psicólogo sabia fazer outras coisas, que sabia resolver como ensinar a multiplicação de uma maneira mais fácil do que eles faziam... E que as crianças não precisavam detestar Matemática; quando descobriam que ensinar Matemática é mais fácil que ensinar História, e quando mostrava que isso era possível, era viável, que havia muitas tecnologias... Que não tinha “um único jeito” de alfabetizar, mas que existiam, na época, centenas... Para se ter uma ideia: hoje já existem cerca de trezentas maneiras, entre teorias e modelos, para ensinar alfabetização. No Brasil, você pergunta e o professor conhece uma ou duas. Eles conhecem o modelo tradicional e o construtivismo, outras coisas eles nunca ouviram falar. Eu dei um curso, há dois anos atrás, um curso que ministrei com uma colega de Letras, e era sobre leitura crítica e criativa. Primeiro os professores não tinham nem noção do que era uma coisa nem outra. Depois, fomos falar de modelos de ensino de leitura crítica e criativa, e eles não sabiam nada. As professoras mais velhas que estavam no grupo, conheciam dois, três modelos, mas os professores mais novos só sabiam “uma” e olha lá... Então, eu acho que caiu muito a qualidade do ensino na formação dos professores, isso resultou em mais problemas nas escolas. Paralelamente, você tem uma sociedade que está cada vez mais complexa. Você tem um volume de violência nessa sociedade que está dentro e fora da escola, e nós não estamos fazendo sequer uma remediação... A gente está ainda olhando, observando, registrando o que acontece, mas são muito poucas as iniciativas e, em geral, são de pesquisas e não de um processo regular do sistema educacional.

Deborah – Quando começou, no início, ainda tinham os trabalhos em laboratórios, não é? De testagem... A senhora até comenta no vídeo do CRP-SP (9)... Os psicólogos iam para as escolas, tinham centros de formação de professores em alguns lugares... Havia uma prática mais incidente, não é professora?

Geraldina – Eu diria assim, quando você olha os estágios de Psicologia Escolar nas universidades, eu acho que não houve grandes evoluções. Eu tenho acompanhado o

que tem sido feito. Quando você vai, por exemplo, para um encontro de estágios, é sobre Psicologia Clínica que se decide. As outras áreas ficam apáticas. Ou a ênfase é dada tanto para a Clínica que as outras áreas parecem que são convidadas só para completar o quadro, sabe? É o que se sente. Faz “uma” mesa-redonda de supervisão em Psicologia Escolar e umas vinte de Psicologia Clínica. Será que se a gente fizesse uma boa Psicologia Escolar a gente não diminuiria muito a necessidade de Clínica?

Eu lembro que uma vez, no começo dos anos setenta [1970], eu participei de uma mesa-redonda em que a Madre Cristina do Sedes Sapientae (10) participou. E a gente foi falar justamente das várias áreas. Ela foi falar de Psicologia Clínica, eu falei de Psicologia Escolar e teve uma outra professora que falou de Psicologia Social. E na discussão, eu falei como eu via, e como era a atuação dos psicólogos escolares no exterior, mostrando que os dados indicavam que uma boa atuação de psicólogo escolar reduz sensivelmente os problemas dentro da escola. E reduz, mais ainda, os problemas de desenvolvimento de aprendizagem das crianças, ajudando a desenvolver melhor essas crianças. Mas isso implicaria em ter um psicólogo escolar atuando dentro da escola, junto com a equipe, e que ele precisaria ser bem formado para isso. Quando a Madre Cristina começou a falar ela falou:

— *“Bom, se fosse feito isso que a Psicologia Escolar poderia estar fazendo, nós não precisaríamos de tantos psicólogos clínicos e nem teria, talvez, a necessidade de Clínica, a não ser em alguns poucos casos.”*

Então, quer dizer, aquilo me marcou bastante, eu pensei:

“Eu não estou no caminho errado... [risos] eu estou começando, mas não estou no caminho errado.”

Eu realmente acho que é possível reduzir muito os problemas, e poderia melhorar muito a qualidade do ensino sem grandes gastos. Não é só pondo computador na escola, e os dados do exterior mostram isso. Ainda ontem eu estava lendo uns trabalhos publicados na Inglaterra, nos Estados Unidos... Esses trabalhos apontam que não se pode pensar que o computador ensina, o programa que está lá pode ensinar, mas nunca se pode usar “só” o computador. Eles estão mostrando as limitações do ensino a distância, especialmente no caso de adolescentes e crianças. E o quanto isso pode prejudicar o desenvolvimento de personalidade, de coleguismo, de cooperação... Dizem que se não forem desenvolvidas estratégias especiais, a recomendação é de ter, no máximo, vinte por cento do ensino por computador. No máximo! Mesmo que o computador seja usado na sala de aula por todo mundo, é recomendado vinte por cento; passou de trinta por cento já começa a ter prejuízo para o desenvolvimento cognitivo e de sociabilidade da criança. Então, será que é isso que nós queremos? Se tiver um

psicólogo lá, você percebe logo, começa a fazer outros programas para complementar, superar e prevenir possíveis dificuldades. Eu acho que nós não abrimos ainda esse espaço no Brasil. Não só no Brasil, mas em outros países que estão em condições bastante similares.

Deborah – A senhora falou que se a gente tivesse uma boa Psicologia Escolar na escola, a gente não precisaria intervir tanto...

Geraldina – Ao invés de remediar, a gente devia prevenir. Sabemos hoje, por exemplo, que ensinar a somar e multiplicar junto é mais fácil do que o modo que se faz no Brasil. No Brasil, primeiro você aprende a somar, subtrair, depois aprende a multiplicação e a divisão. É muito mais fácil aprender a somar e multiplicar em conjunto, pois a multiplicação é soma. E é mais fácil aprender a subtração junto com divisão, porque o processo cognitivo para aprendizagem destas duas é semelhante, por serem mais próximas. Então, existe uma série de informações de como é mais fácil aprender determinado tema ou assunto. E esses conhecimentos precisariam ser divulgados pelo psicólogo. No fim, as crianças saem da escola... Os adolescentes chegam até a universidade... Muita gente evita os cursos que têm Matemática porque dizem:

“Não... Lá tem Estatística, lá tem Matemática, eu não vou porque eu não tenho condição disso”.

Por que você não tem condição? Porque você aprendeu a ter medo, porque fizeram você acreditar que é incapaz de aprender. Qualquer um pode aprender. Até chimpanzé aprende a dividir e multiplicar por dois números e ainda acha engraçado, divertido... Por que o ser humano não pode? A gente aprendeu a fazer isso com um animal, por que sou incompetente para fazer isso com o ser humano, se posso ensinar um animal fazer isso tão bem?

Deborah – A senhora falou do papel do psicólogo... do predomínio de um papel mais clínico...

Geraldina – Porque é a visão que a escola ainda tem. A nossa escola ainda pensa no psicólogo escolar para resolver os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os desajustes emocionais... Tanto dos professores como dos alunos. Então, eles esperam que o psicólogo vá resolver esses problemas e não quer que se evite esses problemas. Quando eles pensam no psicólogo... Na minha livre-docência, eu encontrei esses dados e acho que isso não mudou, porque mais recentemente eu li um trabalho mostrando exatamente isso: que a escola pensa que a gente só sabe resolver problema clínico. A escola continua pensando isso, e tendo uma imagem social do psicólogo escolar que é do psicólogo clínico na escola. Ele pode fazer também clínica na escola, mas isso eventualmente, e dependendo do tipo de problema.

Mas não é esse o principal papel dele. O papel dele é de apoio na administração, o papel de organização do trabalho, tudo o que ele faz também... Infelizmente, isso fica desaparecido dentro de uma imagem de um psicólogo que é escolar, mas cuja função que lhe é atribuída é a de clínico. E acho que com isso a gente perde, a gente perde muito em termos de uma prestação de serviço realmente revolucionária dentro da escola.

Deborah – Como seria essa prestação? A senhora falou de intervir na organização da escola, de apoio...

Geraldina – É. Eu penso que hoje a Psicologia tem informações científicas muito sólidas de como evitar problemas de aprendizagem, de não se ensinar numa classe com um único método, de respeitar as diferenças individuais. Há muitos métodos de ensino que desenvolvem a cooperatividade, o respeito ao ritmo individual, as características de memória, de cognição, de afetividade de cada um... E ainda se ensina massivamente. Ainda trata-se todo mundo como se fosse igual. Dizem:

“Não aprendeu é porque é burro ou porque a família não dá apoio”.

Não é isso! Acontece que nós, também, não ensinamos para os nossos professores várias estratégias. E ele, pelo contrário, é educado ouvindo que só tem “um jeito” de ensinar e de aprender. E não é assim. Felizmente não é assim. Seria muito monótono se todos nós fôssemos iguais, mas cada um aprende e desenvolve habilidades e competências diferentemente, não só em termos de ritmo, mas em termos de tipo. Minha memória é de um tipo, a sua é de outro. Eu faço seleção do que eu quero guardar de um jeito, você faz de outro. E isso tem que ser respeitado e trabalhado com as crianças para ensiná-las a escolher o que elas querem. Não posso querer alfabetizar todas as crianças com o mesmo método, porque cada uma é única.

Deborah – A senhora falou que os professores não têm conhecimento além dos dois métodos: do tradicional e do construtivismo, e o psicólogo?

Geraldina – Eu acho que também não estamos formando bem o psicólogo. É comum o psicólogo sair hoje da escola conhecendo “uma” forma de fazer psicoterapia, quando muito, duas, não é? E isso não é mais a tendência mundial. A gente teria que dar um leque muito maior de opções para o aluno escolher. Nós estamos, ainda, num sistema que é muito categórico e muito isolado, um não olha o que o outro faz. Se o psicólogo social descobriu uma série de coisas, e eu posso usar aquilo na escola, eu tenho que usar, eu tenho até obrigação de assimilar aquele conhecimento. Não dá mais para pensar em áreas estanques de conhecimento, nem dentro de uma ciência, nem entre as ciências. Não é possível um psicólogo não ler Neurologia, não ler Neurofisiologia, ele tem a obrigação de ler pelo menos uns quatro, cinco artigos por mês dessas coisas, porque o avanço nesses campos é muito mais rápido. Então, não dá para

ficar usando uma afirmação que foi feita nos anos trinta, quarenta [1940], como sendo válida hoje! O que a gente sabe hoje em Neurologia está dobrando a cada ano, a cada ano e meio. Como é que eu vou achar que aquilo que um autor, por mais brilhante que ele fosse, tenha descoberto nos anos trinta, cinquenta, oitenta (1930-1980) vale hoje? Não vale! Porque é uma área de conhecimento que evolui depressa demais. Se eu ficar com um conceito, e trabalhando com ele, dos anos oitenta [1980], eu hoje estou quantos anos atrasada? Pelo menos vinte anos! Então, eu tenho que me manter atualizada, não só no pedacinho em que eu trabalho, mas, nas áreas de domínio conexo.

Deborah – A senhora falou dessa questão de que quando a gente chega na escola, o que se espera de nós é um trabalho clínico...

Geraldina – É. Porque é essa a imagem que a população tem. A imagem do psicólogo no Brasil é que ele é clínico. O psicólogo social sofre o mesmo problema, todo mundo pensa que ele vai lá para resolver... Dizem:

“Ah, ele vem pra resolver o problema da violência.”

Ele é psicólogo social, mas, pensam que ele vai ter uma atitude clínica, e não uma atitude esperada de um psicólogo social. Eu acho que nós estamos, nas universidades, cada área, ficando independente da outra. Não há um esforço de integração, os estágios continuam separados. A gente fala em interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, mas cada um faz o seu... Às vezes, você está no mesmo ambiente, está no hospital trabalhando com médicos, com fonoaudiólogos e etc., mas cada um faz o seu aluno fazer o seu estágio. Não há um trabalho integrado. É um trabalho não interdisciplinar, mas multidisciplinar, que também não se cruza. Não se faz uma reunião, pelo menos, para discutir o caso. A mesma coisa acontece na escola. Só se chama o psicólogo, só se manda a criança ao psicólogo quando ela tem algum problema, quando ela está perturbando, na realidade, a sala de aula. Mas se ela estiver com um problema gravíssimo, mas ficou quietinha, não perturbar... Se ela ainda tiver notas boas, ou razoáveis... Pronto! Ela não é problema... Mas ela pode ser a criança com o maior problema na sala de aula.

Deborah – A senhora acha que a gente ainda é visto como o psicólogo que trabalha com a “criança-problema”?

Geraldina – É. Eu acho que é essa a imagem geral. Até os pais perguntam na escola. Agora faz uns quatro ou seis anos, mais ou menos, que eu não estou indo regularmente à escola por problemas de saúde e porque a idade também já não aguenta. Mas eu adoro dar aula para crianças. E mesmo lecionando na universidade, eu sempre fui à escolinha aqui do lado e outras escolas, e eu ficava um ano dando aula e trabalhando como psicóloga lá. Eu ia lá três, quatro vezes por semana, na medida do

possível para não perder o contato. Tinha o objetivo de ver como estavam as coisas, e porque eu queria investigar coisas lá... Eu pensava:

“*Esse método de ensino funcionou lá? Deixe eu ver como funciona aqui...*”

Então, a gente vê que essa imagem do psicólogo clínico perdura ainda no interior da escola. Na escola eles perguntavam para mim:

__ “*A senhora é professora ou é psicóloga?*”

Eu dizia:

__ “*Eu sou psicóloga e sou professora também.*”

E questionavam:

__ “*Mas isso que a senhora está fazendo é Psicologia?*”

Eu respondia:

__ “*É. É Psicologia Escolar.*”

[*Risos*]

Deborah – Eles acham que tem que abrir uma salinha, e...

Geraldina – E atender criança por criança... Fazendo um trabalho clínico. E a Psicologia Clínica eles nem pensam que pode ser um trabalho em grupo, não é? No exterior existe uma riqueza tão grande de tecnologias de ensino, de métodos que não custam nada. É só o professor mudar algumas coisinhas na aula dele. É só ele fazer... Tem algumas estratégias interessantes, uma delas, por exemplo, é verificar no quê aquele professor é melhor. Eu estava trabalhando o tema da alfabetização com um grupo e tinha uma outra colega que me ajudava. Nesse grupo, tinha uma professora que adorava tocar violão e adorava cantar com as crianças. E a gente discutiu como poderia usar isso em sala de aula. Eu dizia:

“*Deixa ela, deixa ela musicar isso aí... E fazer como ela quiser...*”

Foi excelente o resultado! Quando ela tinha dúvida, ela discutia comigo:

__ “*Mas dá para fazer isso? Não vai dar confusão?*”

Eu respondia:

__ “*Não dá confusão, se você fizer isso assim, assim... Se você fizer isso... Pode entrar com seu jeito de musicar as coisas que dá certo!*”

Ela dizia assim:

__ “*Ah, porque eu gosto da aula musicada*”

Eu falava:

__ “*Tá bom, você pode por a melodia que você quiser, do seu jeito que tudo bem. Você está fundindo dois métodos em um. Está ótimo! Você vai ter chance de atender mais crianças do que com uma forma só de alfabetizar.*”

Mas, nós não temos essa flexibilidade na realidade cotidiana, não é?

Deborah – A senhora falou do objeto de estudo da Psicologia Escolar, a visão que se tem é que é o aluno-problema, não é? E a senhora falou ainda sobre os métodos de ensino...

Geraldina – Sim. Há uns seis anos atrás, eu fiz um levantamento sobre a produção científica internacional em termos de ensino de leitura. Encontrei que a maioria das publicações eram investigações de psicólogos. Oitenta e poucos por cento das publicações eram realizadas por psicólogos que estavam desenvolvendo, pesquisando, testando métodos. E cada um deles tinha desenvolvido mais de uma forma de alfabetizar. Então, isso quase não é conhecido no Brasil. E não só o tema da tecnologia de ensino, muita coisa tem sido desenvolvida, testada, aperfeiçoada por psicólogos. Tem-se estudado muito as interações sociais dentro dessas escolas, como melhorar essas interações... Também tem-se pesquisado muito sobre estratégias de administração da sala de aula. Como podemos administrar a sala de aula de maneira produtiva? Há poucos dias saiu no jornal que os nossos professores gastam, pelo menos, um terço do tempo da sala de aula só distribuindo coisas, fazendo coisas, fazendo chamada, fazendo tudo que não é ensino. Numa escola que tem três horas de aula, às vezes quatro horas, não é? E essas que têm quatro horas já são escolas muito mais privilegiadas... Em alguns lugares, as escolas funcionam duas horas por dia! Não é um milagre até que as crianças aprendam? Parece milagre, mas é a situação...

Você veja, além disso, o psicólogo escolar tem trabalhado com o professor, faz remediação de problemas de aprendizagem via professor, preferencialmente. Há orientação do ensino daquela criança, atuando através do professor. Mas não aquela coisa de colocar a criança lá no canto, que fica como se tivesse uma marca na cabeça, e fica excluída das outras. Porque, infelizmente, a imagem que se tem ainda é: a criança vai para o psicólogo porque tem um problema de cabeça, não é? Eu lembro numa das minhas vivências... Eu estava fazendo aplicação de teste na área individual, as professoras estavam me olhando e uma menininha chegou para mim, toda abaixadinha assim e falou *[Geraldina encena o ocorrido]*:

__ *“Professora, eu estou ficando louca?”*

Eu respondi:

__ *“Não! Por quê?”*

__ *“Porque eu vim mandada prá cá, a senhora não é psicóloga?”*

__ *“Não meu bem, psicólogo não cuida só dessas coisas não... E na escola, a gente cuida é de conhecer melhor vocês, pra vocês crescerem melhor.”*

__ *“Ah é? Então, todo mundo que está vindo aqui, não é porque está ficando louco?”*

__“Não! Pode dizer pra todo mundo que ninguém que está vindo falar comigo vai ficar louco!”

Deborah – Olhe só a visão da criança, isso é passado para ela...

Geraldina – E ela ainda aumenta o problema, ela vê aquilo com pavor e aumenta, não é?

Deborah – Tem muita crítica dentro da Psicologia Escolar com relação ao primeiro modelo, lá da década de trinta, quarenta [1940], da testagem, da classificação das crianças, da separação em classes especiais... Como a senhora vê isso?

Geraldina – Eu acho que aquilo foi um momento histórico. Hoje a gente continua sim, só que precisa de testes melhores, testes bem feitos. O mundo inteiro usa testes. Na minha livre-docência, mesmo eu critico o uso do teste como ele é usado. Ele deve ser feito não para rotular a criança, mas para saber quais são os pontos fortes, quais são os pontos fracos. Mesmo a criança com menor condição tem alguns pontos que são bons, eu preciso descobrir e trabalhar esses pontos. É preciso fazer um uso qualitativo dessas medidas. A gente não mede só para dizer está no percentil tal, ou está com *QI* tal... Temos é que usar esses dados para fazer as pessoas crescerem. A gente sabe que uma criança que está com *QI* setenta, se ela for suficientemente bem estimulada, trabalhada, pode crescer vinte, trinta pontos! Isso a literatura cansou de mostrar... Agora, se eu ponho o rótulo na criança, e ponho ela lá no cantinho, ela vai ficar lá no cantinho para o resto da vida! Por outro lado, se eu vejo o que ela tem de competência, quais habilidades, quem sabe ela pode desenvolver mais a criatividade dela? Fazer outras coisas? Quem sabe, ali não está um artista, que não gosta daquilo que está no teste, e por isso não respondeu bem? Quais são as limitações do meu teste, do meu instrumento?

Então, a gente é contra o uso de instrumento de uma maneira categórica e para rotular e excluir crianças. Mas para ajudar na inclusão, no planejamento educacional, no desenvolvimento das habilidades e competências. Que bom seria se tivéssemos ótimos instrumentos validados, porque eu não posso pegar um instrumento feito para São Paulo e usar na Paraíba! Porque a população é outra, até o jeito de falar é outro. Se eu vou lá pra Manaus é “*tu*”, não é “*você*”, falar “*você*” é para uma pessoa de muito *status*. Se eu falo “*você*”, as crianças assustam. Não se pode pensar em fazer normas para São Paulo e levar para o Brasil. E o que se vê, muitas vezes, é isso, fez a norma no Rio, em Minas e começa a aplicar o instrumento no país todo, porque é caro você fazer normas para um país. A pesquisa requer muitos anos, muita gente, e muito dinheiro. Assim, tem que fazer coisas menores que possam usar dentro de uma região, porque o Brasil não é “*um*”, são muitos Brasis, e as variações são muito grandes. Eu já trabalhei em vários estados do

país e é muito diferente. A maneira, por exemplo, como tratam a criança no nordeste, no sul é muito diferente. Então, o tipo de desenvolvimento, aquilo que a família já desenvolveu na criança, tem que ser respeitado e trabalhado em cima disso. É preciso conversar com a família, trabalhar com a família para desenvolver outras habilidades e competências na criança.

Outra coisa que eu não vejo sendo bem ensinada nos cursos de Psicologia é como trabalhar com a família na escola, como fazer a integração escola-família em benefício da criança e da própria sociedade. Isso é uma literatura muito bonita, muito rica no exterior, mas que, pelo menos, nós temos que começar a pensar no Brasil, o que funciona ou não. Algumas coisas que eu testei, adaptei, funcionam bem... mas, a gente teria que ter pesquisas sistemáticas e periódicas, porque as famílias mudaram, aquilo que eu encontrei nos anos setenta [1970] não corresponde ao hoje. A porcentagem de mães que criam os filhos sozinhas é muito maior; avós que estão criando os filhos dos filhos é muito maior; há famílias em que a criança tem dois pais porque a mãe reagrupou a vida de um outro jeito, às vezes tem duas ou três mães... Teríamos que estudar como isso está afetando as crianças e como trabalhar com isso na escola. Porque a escola continua funcionando como se a criança tivesse pai e mãe naqueles moldes antigos, mas não é mais essa a realidade do mundo. Tem que mudar as estratégias com as quais trabalhamos.

No Brasil, se tem um pouco de preconceito com as produções científicas do exterior. Dizem que o que é feito fora não presta. Dizem: “*Não! A gente vai americanizar.*”

Não é que vai americanizar, tem coisas excelentes feitas na Austrália, na França, onde quer que seja! A integração, por exemplo, do idoso na escola, a Rússia começou isso muito bem, depois eles perderam o pé, mas eles começaram muito bem lá. A Europa imitou e desenvolveu outras estratégias. Temos que aproveitar o máximo o que dá certo em qualquer parte do mundo. Não estou dizendo para usar simplesmente; tem que testar, que investigar se é possível usar aqui. Daí a importância da pesquisa em Psicologia Educacional.

Será que poderíamos usar a estratégia dos russos de trazer os idosos para trabalhar com a leitura na escola? Vamos ver como funciona aqui? Nós temos idosos nessas condições de ir ensinar a ler na escola? Temos que ver... Porque aqui, nas classes baixas, é mais difícil, porque a maior parte dos nossos idosos desprivilegiados são desprivilegiados da leitura também. Eles foram excluídos do mundo da leitura ainda crianças, não é? Então, eu tenho que ver se essa estratégia é possível ou não de ser usada.

Você vê como é diferente em outros países... No Canadá, por exemplo, não tem mais analfabeto há muitos e muitos anos. Eles já não têm mais nenhum jovem que não esteja na universidade, eles estimam que em pouco tempo só vão ficar aqueles bem velhinhos, que não tiveram oportunidade de fazer universidade. Nesse país, todas as pessoas em idade de fazer universidade estão na universidade. Eles terão todos os idosos em condições de ajudar depois nessa estratégia de idosos ensinando a ler na escola. Mas na realidade brasileira, não é assim... Aqui, só se pegasse um idoso de uma classe social para trabalhar com a outra, daí entram outros problemas, outras dificuldades... Os preconceitos, os pré-julgamentos... Assim, tem que trabalhar isso para depois pô-los na sala de aula.

Deborah – A senhora falou desse momento histórico da testagem... A senhora disse assim: “isso foi um momento”. A senhora vê a história da Psicologia Escolar assim, com momentos? A senhora acha que existiram períodos? Já pensou em alguma coisa assim?

Geraldina – Não. Eu acho que precisaria fazer uma boa pesquisa de História mesmo, não é? Porque a gente tem pesquisado só episódios. Helena Antipoff, o que ela significou? O Arthur Ramos, o que significou? Não é? Então, precisaria mais do que isso, precisaria de dados sobre como foi a transformação na realidade das escolas, é isso que a gente não tem. Antes tinham os gabinetes, depois tinham os serviços de Psicologia, mas esses serviços cristalizaram a imagem de testar, classificar e tratar como doença. Testava para descobrir quem era doente. Então, se cristalizou essa imagem, mas, era um momento em que isso ocorria em muitos países, principalmente na tradição francesa, e teve muita força aqui. E foi um momento em que a influência americana praticamente não chegava aqui, daí aos poucos é que isso foi mudando. Mas, eu acredito que venha de onde vier, tem que testar primeiro, pesquisar dentro da nossa cultura, dentro da nossa sociedade, levando em conta o que a Sociologia, a Antropologia, e principalmente, a Psicologia Social, e mais ainda, a Psicologia Cultural. No Brasil, quase não tem nada sobre Psicologia Cultural, ninguém está fazendo. A gente pensa que Psicologia Cultural está dentro da Social e lá fora ela já separou há muito tempo, mas aqui você não vê nenhuma escola dando Psicologia Cultural, eles dão Psicologia Social e olha lá: “uma” Psicologia Social.

Acho que esse problema que se vê em Psicologia Escolar não é só da Psicologia Escolar. Na Clínica, as pesquisas do próprio Conselho Federal de Psicologia mostraram que, o que se vê na formação, é “somente” Psicanálise. E há tantas outras que poderiam ser dadas e que são mais econômicas, mais rápidas e mais compatíveis com a realidade de um país que é predominantemente menos privilegiado, não é? As

classes sociais populares acabam ficando sem acesso a Psicologia Clínica, ou se tem, são doze sessões de clínica. Com doze sessões você mal chegou a descobrir por quê mesmo que a criança está lá...

Deborah – A senhora falou da Helena Antipoff, Arthur Ramos, desse momento da testagem... A senhora falou: “teve os gabinetes...” Ou seja, tinha uma prática, e depois teve essa saída das práticas na escola, não foi?

Geraldina – É. Porque daí acabou ficando... E nem aconteceu assim em todos os estados... Porque a gente fala muito da realidade de São Paulo, Rio, Minas. Mas no nordeste nem isso tinha! No norte também não tinha serviços de Psicologia. Essas coisas de ter uma secretaria do estado, um serviço de Psicologia para onde eles “empurrassem” as crianças com problema... Porque era isso que acontecia. Para esses serviços iam aqueles com ou sem problema... Ia tudo junto. Era assim: *perturbou, põe lá*. Mas, isso não foi assim homogêneo no país. Em São Paulo isso foi bem marcado. Aqui, em São Paulo, quando veio a missão italiana, eles mostraram que não era só isso que era para fazer... Apontaram que tinha que trabalhar o ensino, a aprendizagem e trouxeram técnicos para desenvolver vocabulários, para desenvolver linguagem oral, raciocínio, tudo. E ficou.

Deborah – Isso quando?

Geraldina – Foi 1930, 1933, eu não tinha nascido ainda... 1933, 1934... Por aí... Eu não lembro, eles ficaram aqui alguns anos e algumas sementes ficaram. E a gente, infelizmente, continua sem ter dados suficientes pra fazer essa história. E eu temo que será difícil recuperar alguma coisa, porque foram se perdendo, não se tem tradição de fazer arquivo de material educacional, nada disso, não é? Então, é uma pena.

Deborah – Eu vejo assim, até o professor Samuel falou um pouco disso no depoimento dele. Houve um momento, desse início, que era dentro dos cursos normais, vamos dizer assim, não é? Da Psicologia ligada à Escola Normal...

Geraldina – Que era chamada Escola Normal.

Deborah – Isso. Depois, com a profissionalização em 1960, a Psicologia foi então para dentro das universidades, aí teve o momento, vamos dizer, universitário, depois desse momento, lá para década de setenta, já foram trabalhar nas escolas mesmo...

Geraldina – Mas foi em função do próprio curso de graduação, porque tinha que fazer estágio, então, se voltou novamente para a escola. Para mim, assim... Foi para isso que eu vim fazer universidade. Para mim, foi cumprir com aquilo que eu queria fazer. Porque eu sempre achei muito fácil ensinar a parte de Matemática, mas na leitura e escrita... Eu via que os alunos, às vezes, erravam na Matemática porque não sabiam ler

o enunciado dos problemas. Então, quando eu vim fazer universidade, eu vim porque eu queria saber mais sobre leitura e escrita.

Eu fiz Escola Normal e, na Escola Normal, eu tinha aprendido muito bem o método de projetos, e a derivação do método de projetos do Dewey. Eu tinha visto também o método Gestalt, tanto que uma das primeiras turmas que eu alfabetizei, eu utilizei a cartilha do Lourenço Filho, a cartilha “Upa Cavalinho” (11), rigorosamente dentro do método Gestalt. E aprendi aquela forma convencional de ensinar. Além disso, tinha aprendido também umas técnicas de associação de ideias com a palavra, com a figura, por exemplo: Pedro, o que tem Pedro? Pedro tem relação com pedreiro. Então, “p” tem relação com que? Tem relação com “pé”... Era uma técnica que a criançada gostava, mas levava muito tempo também. Então, foi assim... Eu pensava assim: *“Tem alguma coisa errada... Eu preciso aprender mais, deve ter muito mais coisas para aprender sobre isso”*. Então, eu vim para a universidade pensando nisso. Eu queria trabalhar, ter uma forma de trabalhar na escola que não ficasse ninguém pra traz, e que nenhum aluno tivesse dificuldades insuperáveis, que eu deveria ter um jeito de ajudá-lo a superar isso. Para mim, a Psicologia Escolar deveria me dar o instrumental para trabalhar nessa realidade. Eu trabalhava em escola mista, que tinha todas as séries na mesma classe: masculino, feminino, tudo misturado. E eu precisaria atender as diferenças que eu tinha na classe. Eu pensei: *“Bom, vou fazer universidade e na universidade eu vou aprender essas coisas”*. Mas, não aprendi bastante não. Aprendi alguma coisa. Eu fiz um curso de leitura, na especialização, com a Dra. Maria José de Barros Fornari de Aguirre, era sobre leitura e ela mostrou que havia um leque. No fim, foi o único curso que eu fiz na universidade formal de leitura, porque naquela época, não tinha quase nada sobre esse tema. Depois começou a ter na pós-graduação, eu mesma dei vários cursos sobre leitura e escrita na pós-graduação. Na graduação, eu ministrava esse conteúdo quando era professora de Psicologia Escolar. Eu falava algumas noções gerais sobre o tema. Eram umas seis, sete horas de aula e dava práticas para os alunos fazer, usar em casa... Uns usavam com os filhos, outros com os irmãos, e assim por diante. Mas, ainda não se ensina essas coisas.

Em alguns países, no exterior, você se forma e ainda não vai trabalhar, você, primeiro, vai fazer a pós-graduação. E esses temas aos quais eu me referi antes, ficam para serem aprendidos na pós-graduação. Você aprende o básico, depois, na pós-graduação você vai aprender isso, ou vai pra outra área e vai aprender outra coisa. No Brasil, a gente tem um diploma que vale para tudo, não é mesmo? Quando eu recebo aquele papel, aquele cartão está me dizendo que eu posso fazer qualquer coisa dentro da Psicologia, eu seja ou não seja competente. Vai depender da minha consciência, se

eu sou capaz ou não. E muita gente que atendeu “um único” paciente e com parceiro, sai dali e abre consultório na esquina. Nós não formamos bem, porque uma pessoa que tem coragem de fazer isso, não é só ousadia, é ignorância.

Deborah – A senhora falou da formação do psicólogo escolar... Como a senhora vê isso, nas universidades? A senhora que já esteve em várias universidades...

Geraldina – Olha, tem muitas universidades que nem tem Psicologia Escolar ainda. Parece que a gente é menos necessário do que os outros psicólogos. E eu penso o contrário, naturalmente. Mas, geralmente, a Psicologia Escolar é ministrada assim: conceito, papéis, funções e acabou o tempo. Porque, muitas vezes, tem um semestre só para trabalhar o conteúdo. E, às vezes, vai para a prática, e eu vejo que às vezes, até quem está dando a supervisão da prática não sabe resolver um problema de planejamento de leitura, por exemplo. Nós fazemos assim, planeja-se a leitura por semestre, não é? Ou por ano... Quando se tinha que ter um programa sobre esse tema da leitura por exemplo, que pudesse abarcar os diferentes aspectos da pré-escola até o fim do ensino fundamental, é preciso compreender: o que eles têm que aprender aqui, ali e ali [em cada ano]? Como é que vai ser feito? Como é que se escolhe livro pra criança e adolescente? Que critérios usar? Eu posso usar um livro só na classe? Ou é preferível ter vários livros e deixar cada criança escolher o seu?

Deborah – A senhora falou da falta de Psicologia Escolar nos currículos... E que às vezes, esta é ministrada em um semestre. Mas na história mesmo da Psicologia, na legislação que criou a profissão, os cursos... Tinha duas, três disciplinas que eram relacionadas à área de Psicologia Escolar, não é? E depois...

Geraldina – Se interpretou mal a coisa. Porque todo mundo pegou, fez um carimbo do currículo mínimo e repetiu em todas as escolas, porque aquele era o currículo mínimo. Mínimo quer dizer: tem que ter um pouquinho de cada uma dessas coisas, o resto cada escola poderia ter encontrado a sua vocação. É diferente, por exemplo, se eu faço Psicologia na Universidade George Washington, ou faço em Harvard, ou em Minnesota, ou no Texas... Porque cada escola encontrou a sua vocação, dentro do próprio contexto social e das necessidades de lá. Aqui, se fez um currículo mínimo e aquilo foi tomado como um carimbo, todo mundo pensava que tinha que ter aquilo. Então, colocaram uma grande carga horária disso, outra daquilo e pronto... Resolveu! E aquela riqueza que a gente poderia ter tido não aconteceu, porque não houve uma boa interpretação do que era um currículo mínimo! Mínimo é mínimo, não é o máximo (12). Se poderia ter até um semestre de cada uma das disciplinas propostas, e depois fazer um aprofundamento, acrescentar, melhorar, como você quiser. A lei era muito aberta, só

que todo mundo leu como se fosse uma caixa de Pandora fechada e que todo mundo tinha que deixar daquele jeito porque senão ia ser um desastre, e não era.

Deborah – Eu vejo assim... Aqui em São Paulo, especificamente, teve ainda o serviço de Psicologia Escolar...

Geraldina – Por muito tempo. Teve e continuou funcionando.

Deborah – Depois, eu acho que inclusive por conta, talvez, da crítica que foi feita, não sei como a senhora vê, eu queria saber a opinião da senhora, o que retirou os psicólogos das escolas?

Geraldina – Eu acho que nunca tiveram um *status* garantido dentro das escolas. Porque eles sempre ficaram, assim, à margem, como um adendo, e não como parte integrante do contexto do cotidiano da escola. Isso a gente ainda não conseguiu, não é? E os poucos que conseguiram, que entraram, muitas vezes você vê isso em escolas particulares, eles são psicólogos clínicos na escola. Não são psicólogos escolares! O único papel que eles têm é o clínico. Às vezes eles fazem alguma coisa ou outra, mas, fazer aquele leque de coisas que ele deveria fazer como psicólogo escolar... O eixo ainda é o atendimento de “criança-problema”, chamar o pai para dizer que o aluno está indo mal, para dizer: “*Tem que fazer isso ou aquilo... É bom mandar ele para um psicólogo*”. É isso que a gente vê sendo feito.

Deborah – É uma pena, não é?

Geraldina – Sem tentar resolver o problema de fato que, às vezes está ali, dentro da escola.

Deborah – É uma pena...

Geraldina – Às vezes, é um desajustamento que ocorreu em decorrência da relação com a professora, a criança não gosta do professor, o professor não gosta dela e insiste-se em deixar lá. Ela vai sempre detestar a escola! E o professor também não tem obrigação de gostar de todas as crianças. Tem que ver o que está acontecendo. Então, o psicólogo não pode ficar lá na sua sala, ele tem que ir para sala de aula ver o que está acontecendo ali. E, de fato, ele não precisa ter uma salinha na escola, basta um lugar onde tenha um arquivo para ele por as coisas dele. Ele deveria circular pela escola, ver o que ocorre no recreio. “Ah... Fulano é agressivo... Vamos ver como ele é no recreio? Vamos ver como ele é na sala de aula? Como ele está sendo avaliado pela professora? Quais são os critérios?” Às vezes você encontra coisas assim, que eu vivenciei, que a professora dizia assim:

__ “*Ah, esse aluno não dá para essa série, ele é muito ruim, não sabe nada.*”

Eu dizia:

__“Me mostre a dissertação dele... Mostre o trabalho desse aluno. Deixe ver também o trabalho daquele seu aluno que fez o melhor trabalho.”

E aí você comparava os dois, cadê a diferença? Esse tinha letra feia, esse ela não gostava, esse começou a descrever pelo pé ao invés de descrever pela cabeça. E eu dizia a professora:

__“E porque que ele não pode descrever dessa forma?”

Ela respondia:

__“Não... Mas eu já orientei para descrever a gravura deste jeito... e se começa descrevendo o céu, descreve a montanha, e depois chega na casa das crianças.”

Eu ponderava:

__“Mas e se ele quiser ver de um outro jeito? Você já pensou que ele pode olhar e ver só a criança, nem ver a gravura? E está certo. Não está errado porque ele viu de um outro jeito!”

Mas a professora falava:

__“Ah, mas eu sempre aprendi assim.”

E eu:

__“Mas essa é uma forma convencional. E se você olhar, ler os romances, você vai ver que não é assim que os bons autores descrevem o ambiente. Às vezes, eles começam a descrever pela xícara de chá que está em cima da mesa, que tem um rachadinho, depois você fica sabendo como é o resto do ambiente... E você acompanhou muito bem.”

O nosso uso de Literatura na sala de aula é vergonhoso. A gente poderia usar a Literatura em todas as matérias, mas precisaria saber trabalhar com isso. Precisaria haver um trabalho mais integrado, assim como na universidade as coisas são segmentadas, isso se repete lá embaixo. Um professor não sabe o que o outro está dando, marcam até prova no mesmo dia. Na universidade não acontece isso?

Deborah – A senhora acha que o psicólogo escolar poderia promover essa integração?

Geraldina – Poderia promover e tem estratégias para o psicólogo fazer isso, há maneiras de fazer isso. Se ele participa do planejamento educacional mesmo, ele tem como ensinar os professores a fazerem isso e como ajudá-los a se integrarem, mesmo quando eles são inimigos entre si, acabam se tornando amigos.

Deborah – Então, trabalhar as questões interpessoais entre eles, seria isso?

Geraldina – É. O psicólogo escolar tem a obrigação de manter atualizado o corpo docente, os administradores, então, ele tem que estudar muito, ler muito pra trazer contribuição para os professores porque, às vezes, eles não estão tendo tempo.

Deborah – Uma formação permanente...

Geraldina – É. Essa educação permanente. Ele tem que ter uma participação muito ativa. E, se descobriu mais coisas sobre o desenvolvimento verbal das crianças, deve levar isso para os professores. Memória está em moda no mundo. No Brasil, a gente critica a memória, diz-se que não pode memorizar. Mas sem memória, eu não sei nem o seu nome, nem sei o meu, porque se eu não memorizar, eu não sei, foi assim que eu aprendi quando eu era pequena. Não foi assim que você aprendeu o seu nome? Alguém repetiu uma porção de vezes: “*Olha, seu nome é esse, quando te chamarem é você. Seu apelido é esse...*” Você tem que aprender também. Sem memória, a gente não é. Como a própria sociedade, sem memória, não existe. Então, o resultado disso é que passou-se a valorizar muito a memória dos anos 1990 para cá. E hoje, existem centenas de estratégias para desenvolver a memória. Desde o bebê eles estão trabalhando a memória, com quatro meses, já está mais do que atrasado para desenvolver as redes neurais de memória. Se eu sei, eu tenho que passar para o outro, não é? Então, o psicólogo pode fazer isso.

Outro tema importante, é trabalhar com o vocabulário da criança. Isso é essencial, não só para a leitura e para a escrita, mas para o próprio relacionamento interpessoal. As crianças vivem num mundo em que a comunicação oral e escrita são essenciais. Com o computador mais ainda, não é? Porque ela está aprendendo a usar uma linguagem que não é a linguagem formal. No computador, no e-mail, elas escrevem: *tv, vc...* só que ela tem que entender que aquela é uma linguagem para dadas circunstâncias. É uma linguagem para quando se tem velocidade como prioritária. Se a velocidade não é prioritária, eu tenho que usar uma outra forma. Escrever um bilhetinho de amor dessa forma é muito menos agradável do que um bilhetinho de amor tradicional, com a linguagem correta... Tem muito mais impacto. Então, o adolescente tem que aprender isso. A gente pode usar as duas coisas em sala de aula.

Deborah – A senhora foi falando e fiquei pensando assim... A senhora faz uma distinção... Talvez, pelo mundo, pelas questões da tecnologia... O papel do psicólogo escolar ampliou, não é? Talvez antes era menor.

Geraldina – Não. Eu acho que não ampliou. Os papéis, basicamente, são os mesmos, ele tem é mais opções. Diversificou, em cada papel; hoje, ele tem que saber mais coisas do que ele sabia. Se antes ele sabia cinco formas de ensinar a ler e escrever, hoje ele tem que saber pelo menos dez, quinze. Porque, para ser contratado

como professor lá em um país mais avançado, se você não souber pelo menos dez teorias, modelos e formas de alfabetizar, você não consegue entrar numa sala de aula como auxiliar... Imagine para ser o professor! Nós não cobramos nada disso aqui. O professor sabe “um”, e aprendeu aquele “um” mais ou menos, nunca treinou antes e é jogado em sala de aula para fazer. Depois diz que ele não faz certo, mas não ensinaram direito.

Deborah – É, porque é assim, eu estava falando dos serviços na década de setenta, oitenta [1980], aqui em São Paulo, serviço nas escolas, ainda era essa questão de separar os meninos... Enviar para classe especial...

Geraldina – Sim, para classe especial. As crianças tinham qualquer problema, eles as rotulavam facilmente e ficava por isso mesmo. Mas é porque tinha também, ainda, no Brasil, naquela época, uma crença muito grande nos testes. Lá fora, já desde os anos sessenta [1960], não se acreditava assim cegamente nos testes, nem se achava que bastava testar, era preciso observar, era preciso fazer outros registros, ter outras maneiras de medir. Mas no Brasil se acreditava muito...

Deborah – Piamente...

Geraldina – Piamente no que o teste media. Media e estava medido! E isso foi mudando, mesmo no Brasil. E se acordou que a maioria dos testes que eram usados não tinham nem um padrão, nem uma norma daqui, eram traduções. Traduziu está pronto! Não está pronto coisa nenhuma! Ele foi feito com normas e padrões para aquele país, para aquela realidade. Então, você vê assim, o Peabody (13) nos Estados Unidos tem seis normas diferentes, dependendo do lugar de onde é a criança que eu estou usando o teste, para cada uma eu vou usar uma norma. Se eu estou ali na região do Mississippi é de um jeito, se eu estou em Chicago é outra norma. Eu tenho que olhar, porque uma norma de um lugar não vale para outro. E o Brasil teria que fazer a mesma coisa, eu teria que ter normas por região pelo menos.

Deborah – É, mas daí houve a saída... Aqui em São Paulo mesmo o serviço foi fechado, acabou... E aí a gente, como a senhora falou, ficou em escola particular, ainda fazendo esse trabalho...

Geraldina – Fazendo um trabalho que ainda não é o ideal. Nós estamos, ainda, muito longe de chegar onde devemos chegar em termos de formação do psicólogo escolar, de atuação, de avaliação do que ele faz, e de desenvolvimento de uma carreira compatível com o desenvolvimento como profissional. E para isso, precisaria começar a rever o que fazemos na universidade. Rever a formação.

Talvez devêssemos pensar em exigir realmente, pelo menos, uma especialização. E cuidar dessa especialização, para que não seja mera repetição da

graduação, um cuidado especial para dar uma maior variabilidade de experiências durante o processo de estágio. Não se pode continuar indo em estágio só ver o que está sendo feito, ver que aquilo está errado, e ficar por isso mesmo. Tem que formar uma “máfia” e mudar, e mostrar que agindo bem um psicólogo faz a diferença! Por enquanto eu acho que nós não estamos demonstrando que nós podemos fazer a diferença nesse quadro que está aí, onde fica tentando isso, tentando aquilo...

Deborah – A senhora disse no início que a Psicologia Escolar tinha e tem uma tradição de pesquisa muito grande no Brasil. Depois a senhora contou da ABRAPEE, da criação da Revista e dos congressos da área. Como a senhora vê a ABRAPEE, as revistas, os congressos, essa produção?

Geraldina – Olha, eu acho que nesses congressos a gente deveria fazer uma coisa que a gente fez em um congresso que aconteceu na Paraíba. Nós fomos às escolas e abrimos cursos para os professores e diretores, fizemos pré-congressos, fizemos muitas palestras em congressos nas escolas. Convidamos e a prefeitura pagou a inscrição dos professores para que eles pudessem assistir ao Congresso de Psicologia Escolar. Além disso, teve mini-curso para professor. Os mini-cursos abordavam o papel do psicólogo escolar, mas ao mesmo tempo, dando exemplos práticos. Nos mini-cursos, a gente dizia por exemplo: *[encena falando para os professores no mini-curso]*

“Se tem problema de desenvolver vocabulário... O que tem lá no livro é tudo igual... Todos os livros fazem do mesmo jeito a parte de vocabulário... Aquilo não vale mais. Aquilo valia no século XIX, começo do século XX... Aquilo não é ensino efetivo... Então tentem fazer desse, desse jeito...”

“Vamos ensinar umas duas ou três técnicas para desenvolver vocabulário através da leitura, mas vocês também precisam desenvolver vocabulário sem ser na base do texto, então, vamos ver uma outra técnica...”

No mini-curso, ensinava-se outras técnicas para desenvolver vocabulário oral, jogos de linguagem oral, etc..Então, você tem coisas para mostrar, que se pode fazer outra coisa. Se você ensina esse professor a pesquisar, pesquisar de verdade, não fazer de conta, ele vai verificar se isso funciona ou não, e vai passar isso adiante.

Deborah – A senhora acha que a área continua ainda essa tradição, mas...

Geraldina – Mas a gente ainda não amarrou as coisas. Elas estão flutuando separadas. Acho que além de melhorar isso, melhorar esse ensino, tem que divulgar melhor. Nós pagamos muito bem os Conselhos e eles deveriam trabalhar melhor para difundir as várias áreas da profissão, além de criar condições para desenvolver outras áreas. Eu falo sempre isso brincando... Hoje eu faria a mesma coisa, mas, no futuro, se eu fosse fazer de novo... Se eu pudesse... Se eu pudesse fazer de novo... Eu queria fazer

Psicologia investigativa criminal. Eu adoro! Você viu quantos filmes tem de psicólogos trabalhando na área policial?

Deborah – É verdade.

Geraldina – Ai... Eu queria fazer um negócio desses! Aquilo lá eu vou estar remediando... eu queria trabalhar antes... *[risos]*

Deborah – O pé da senhora é na prevenção não é?

Geraldina – Eu queria evitar a necessidade daquele psicólogo lá. Eu acho que precisaria ter mais psicólogos na base de trabalhar para evitar problemas, do que para corrigir, porque é muito mais difícil. Eu vejo na própria Psicologia Escolar, professor que ensina uma coisa errada para o aluno, para ele esquecer o erro, esquecer o que é errado, é um inferno! Dá muito mais trabalho do que se ele não tivesse aprendido nada e a gente fosse ensinar o certo.

Eu estou trabalhando muito com um grupo que ensina Física e Matemática na universidade. O grande problema deles é que os alunos chegam com noções básicas de Física e Matemática totalmente errôneas, e para tirar isso da cabeça deles, que já são adultos? É muito difícil. Porque vira e mexe, eles cometem o mesmo erro, daí não dá certo, não conseguem continuar porque ainda estão com aquele conceito errado que eles aprenderam, eles verbalizam o certo, mas, na hora de operar, eles operam com o conceito errado. Daí chega num ponto que o problema não tem mais solução e eles não conseguem resolver.

Deborah – A tese de livre-docência da senhora foi sobre leitura, não é isso?

Geraldina – Não. São cinco pesquisas, e a minha tese foi sobre “O psicólogo escolar: pesquisas e papéis”. Então tem uma parte teórica dos vários papéis que eram os que existiam até os anos setenta [1970]. Eu fiz a tese em 1975, não, foi em 1978. É... 1978, mas, em 1975, ela já estava pronta. Então, de lá prá cá desenvolveram-se muitas coisas. Hoje tem, por exemplo, o papel do psicólogo em escolas que usam muito o computador. Hoje diversificou... Porque o psicólogo tem que estar alerta com o que está acontecendo com a personalidade da criança. E já tem até instrumentos para isso. O que está acontecendo com as relações interpessoais da criança em casa e na escola? Deve estar atento ao quanto a criança está usando o computador em casa, quanto ela está usando para jogar, o quanto ela está usando para aprender, se ela está usando corretamente, se ela está sabendo ler criticamente. Porque os professores também não sabem fazer isso, ler criticamente a informação que vem pela internet. Você tem que saber ver a validade disso. Então, a criança tem que saber usar aquela informação. A professora mandou estudar, por exemplo, a Amazônia, as nascentes na Amazônia. A criança vai no computador, pega a informação, copia, nem lê e entrega para a

professora. Algumas escolas estão exigindo que ela copie à mão, pelo menos para ter lido, para garantir que ela leu. É uma estratégia para fazer com que ela aprenda algo. Mas não é o suficiente, tem outras coisas.

Deborah – A senhora falou dessa divisão dentro das várias áreas e que falta reunir. Os estágios estão separados, lembra? A senhora acha que dentro da Psicologia Escolar há rachas?

Geraldina – Tem racha sim. Mas eu acho que ainda tem uma mentalidade de, eu diria assim, uma mentalidade de posse: *eu sei isso aqui, e isso é a verdade*. Não existe verdade em ciência, Deus do céu! A ciência se refaz a cada dia! E eu tenho que testar a todo instante. E eu acho que a ideia de uma ciência crítica, de uma Psicologia inclusiva, crítica, é muito melhor do que uma Psicologia que tenha esse ou aquele rótulo, que seja exclusiva, que exclui tudo o mais. É o que outros estão fazendo.

Eu aprendi uma lição muito grande com a Carolina Bori, quando eu era assistente dela. Eu e o Isaías Pessotti estávamos fazendo uma pesquisa de discriminação e de atividades físicas em rato. E estávamos fazendo as anotações, os resultados... Um dia, a Carolina chegou para nós com um livro encapado, abriu o livro, era desses livros que tinham artigos de pesquisas. Então, nós sentamos lá e ficamos lendo os dois juntos. Acabamos de ler e: puxa eles fizeram o nosso experimento! Aí a Carolina disse:

— *“Vocês não chegaram na discussão, não é?”*

Ela mandou a gente ler o objetivo e o método. Eles tinham feito a mesma que coisa que nós estávamos fazendo e tinha saído publicado no ano anterior! Nós estávamos fazendo esse experimento por quê? Nós estávamos fazendo um curso com o Keller, e daí a gente viu o que estava acontecendo dentro do Behaviorismo e vimos que ninguém tinha feito. Mas os outros dois autores eram gestaltistas! E fizeram exatamente, metodologicamente, a mesma coisa! Gestaltistas não, eles eram cognitivistas. E fizeram exatamente o mesmo experimento. Só que, naquela época, o Cognitivismo já estava caminhando, metodologicamente, para um maior rigor do que tinha antes. e desse maior rigor, eles caíram exatamente naquilo que nós fizemos. Quer dizer, nós fizemos sem saber o que eles tinham feito! Nós ficamos desanimados... Nem publicamos o trabalho! Levamos para o congresso e daí desanimamos. Se eles fizeram exatamente igual, deu o mesmo resultado, que bom, não é? De fato, o que nós fizemos foi uma réplica. Só que nós estávamos analisando de um jeito, e eles de outro, mas igual. Nessa época, nós estávamos fazendo um seminário com o livro do Sidman(14). O que importa são os dados bem colhidos, se os dados foram bem colhidos, eu posso fazer a réplica quantas vezes for, eu vou encontrar resultados semelhantes... A gente estava achando que

estava fazendo uma coisa original. E aí você encontra alguém que já publicou. Só que era de outra teoria, além de tudo!

Deborah – As controvérsias entre os piagetianos versus os vigotskianos versus... não é?

Geraldina – E que no fim tem muita coisa em comum. Por que não buscar o que é comum, e o que dá certo? Não é? Eu acho que é o que a gente chama hoje de ecletismo crítico, ver o que dá para casar e ver o que dá, realmente, de resultado. O que é, realmente, verificável? O que é generalizável? O que eu posso usar na escola que está lá, na barranca do Paraná, e o que eu posso usar aqui, no centro de São Paulo, que vai dar o mesmo resultado? Não é? Eu penso que você tem que valorizar muito bem o que você tem de evidência, e isso já está há décadas na área de Saúde, na Medicina e etc. Sem evidência você não tem nada. Não adianta você teorizar sem evidência. A teoria só tem algum valor se eu tiver evidências que a comprovem, réplicas que tornem a comprovar mil vezes, e que esses dados sejam generalizáveis. Se não é um risco e, para alguns, é uma falta de ética tremenda você usar sem ter essa segurança. Então, eu acho que nós ainda...

Deborah – A senhora estava falando que um não olha o trabalho do outro...

Geraldina – É. Por exemplo, na Psicologia do Desenvolvimento, o que importa é como é que ocorre o desenvolvimento, o que influi nesse desenvolvimento. O que importa é isso e não como eu, psicólogo, leio aquele desenvolvimento, não é a “minha” leitura. Vamos supor... Eu sou piagetiano, a “minha” leitura piagetiana não é melhor que a leitura de um construtivista, ou a do construtivista é melhor do que um comportamentalista, ou a de um rogeriano... O que me importa é: qual é o fluxo do desenvolvimento? O que faz esse fluxo ir bem ou encalhar? Ou se desviar para um comportamento antissocial? Daí a importância que têm hoje os trabalhos de metaciência, porque nesses trabalhos o que vemos é: o que realmente atende aos parâmetros da ciência? O que realmente eu já tenho condições de usar com segurança e que não vou prejudicar ninguém?

Deborah – É isso o que a senhora está chamando de ecletismo?

Geraldina – É que alguns chamam de ecletismo crítico, outros chamam de Psicologia somativa ou Psicologia crítica ou ainda Psicologia unificada.

Deborah – Eu acho que tem essas brigas mesmo internas, os piagetianos com os...

Geraldina – É, tem. E isso eu acho até bom para estimular o desenvolvimento científico. Mas, o que não pode é radicalizar! Eu não creio, por exemplo, que o Freud hoje pensaria igualzinho ao que ele pensou. O mundo mudou tanto! A família mudou... Até a

família judaica, que era a que ele conhecia, mudou! Será que ele pensaria ainda do mesmo jeito? Eu acho que ele era muito inteligente, muito criativo para achar que nada mudou. Não é?

[Risos]

Deborah – É verdade.

Geraldina – Não é verdade? Eu li o Freud já não sei quantas vezes. Fiz um curso na especialização de dois anos e meio. E eu gosto de ler o Freud. Agora, não quer dizer que eu acho que aquilo está certo, que aquilo é o todo, mas, é uma parte. É uma parte importante, ela é significativa, em alguns casos ela fica tão forte que leva a doença, mas não é só.

Deborah – A senhora acha que no futuro vai ser essa coisa de tentar pegar o que é bom de um e de outro? Esse ecletismo crítico?

Geraldina – É porque isso está acontecendo nas outras ciências. Por que não vai acontecer na Psicologia? É porque nós sofremos na Psicologia, de uma demora cultural, não é *[risos]*? Quando as coisas já estão lá adiante em todas as ciências... Nas Ciências Humanas até que nós estamos à frente. Mas na medida em que você tem uma teoria, você tem umas ideias gerais e você tem dados, você reorganiza e você vai refazendo isso. Mas, a teoria não pode ser uma camisa de força, tanto, que em ciênciometria, a gente considera que, se a teoria dura muito, e não está mudando, ela é prejudicial ao desenvolvimento e conhecimento.

Deborah – E vira a cama de Procusto, não é? Tem que caber daquele jeito, daquele tamanho...

Geraldina – É. E a gente acaba jogando dados. Nos anos setenta [1970], saíram uns trabalhos sobre essa questão da ciência. A “Revista Science” publicou uma síntese desses trabalhos. Os estudos mostraram que muitas revistas rejeitavam trabalhos que não estão de acordo com a teoria, e fizeram um alerta. Encontraram nos resultados que, às vezes, em algumas revistas científicas que eles pesquisaram, havia mais trabalho rejeitando teoria, do que aceitando. Mas aqueles trabalhos que aceitavam a teoria é que foram publicados, os que rejeitaram não. A outra parte da pesquisa foi feita com os autores. Os autores que usam a teoria como se fosse salva-vidas, tudo é explicado a partir daquele salva-vidas... Se eu não sei explicar, eu arranjo um jeito de caber dentro daquilo e daí está explicado. Tudo que eu vejo, eu faço caber dentro daquela boia, porque é naquela boia que está a minha vida! E com isso você acaba prejudicando o próprio desenvolvimento da ciência! E isso ocorre. Você tem teorias aí que estão com duzentos anos quase, por que não desenvolvem algumas coisas em outras áreas? Na Sociologia, na área de política... Tem muitas teorias que estão aí há duzentos anos e

ninguém pensa que o mundo mudou. Não! O mundo tem que ser olhado pelo mesmo jeito. Não tem outras formas? Só tem aquela forma de olhar? E em Psicologia eu acho que também tem gente que pensa assim, ou cabe aqui, ou não existe!

Deborah – A senhora que orientou a tese da professora Patto (15)?

Geraldina – Não, foi Arrigo Angelini. Ele foi meu orientador também na tese de doutorado, ele é um *gentleman*... Eu ajudava, assim, em algumas coisas, como parceira para conversar, discutir algumas coisas, mas não orientei não. O Arrigo deu apoio porque ele era eclético. Mesmo tradicionalmente, ele sempre aceitou que a gente tivesse opiniões diferentes. Ele sempre aceitou que a gente pudesse trabalhar dentro de um ou outro enfoque. O meu doutorado era comportamental, e ele foi meu orientador, e só me apoiou, nunca disse: “*Ah não, você poderia ver isso de outro jeito...*” Não... Ele tinha essa capacidade, ele tem essa capacidade. E eu aprendi muito com ele no sentido de que a gente tem que ver o que tem, e o que é que dá.

Deborah – O interessante é que foi em uma mesma época, não é? Essas construções diferentes dentro da área... Vamos dizer assim... A produção que ela fez, a produção que outros fizeram...

Geraldina – Foi mais ou menos... Eu acho que algumas coisas vêm bem de antes. O Arrigo, o Romeu de Moraes Almeida (16) também, que trabalhava com Psicologia do Desenvolvimento, ele ia muito para as escolas, ele fazia muitas palestras para professores, para diretores, procurando divulgar a Psicologia Educacional nesses ambientes.

Deborah – Bom professora, se a senhora quiser acrescentar alguma coisa, na verdade a senhora já me deu um panorama muito rico.

Geraldina – É que eu acho que para progredir temos que rever o que nós estamos fazendo na universidade em termos de formação. Não só teórica, porque teórica nós temos uma ótima formação na graduação, a gente fala demais! A gente dá muita teoria, mas em termos de capacitar o aluno para resolver problema do cotidiano, do mundo educacional, nós pouco fazemos. E eu acho que muitos professores que estão na universidade não têm vivência e traquejo de como é que se resolve esses problemas no dia a dia.

Deborah – A senhora acha que esse é um papel da universidade para a formação do psicólogo escolar?

Geraldina – É. Ela tem que melhorar muito o que faz em termos de formação escolar. Não é que dá mais ênfase à Psicologia Clínica, mas não estão formando bem na Clínica também. E na área de Escolar, eu acho que teria que cuidar mais, de preparar esse psicólogo para atuar educacionalmente e não clinicamente. Porque de Psicologia

Clínica ele já vai ter noção de como poder transferir aquilo para a escola... É só uma questão de ensiná-lo a dar esse passo.

A área de Psicologia Escolar é considerada muito mais complicada do que a Psicologia Clínica. Em geral, se pensa que ser clínico que é ser mais. Exige-se muito mais de um psicólogo escolar do que se exige de um clínico. Porque dele exige-se, também, que tenha habilidade clínica. E o Staats (17) já disse isso há muito tempo e baseando no próprio triângulo de dificuldades que a APA formou. A área mais difícil de trabalhar é a Psicologia Social, para trabalhar bem, não para fazer de conta, não para fazer só discurso, mas atuar. Depois, em termos de dificuldades vem a Psicologia Escolar. São as duas áreas mais difíceis e, no entanto, elas não têm o espaço que a dificuldade e a exigência que delas se pede em termos de ação e formação. Por outro lado, cabe à universidade, mas principalmente aos conselhos profissionais, divulgar melhor e abrir espaço para, não só essa área, mas para outras que nem se falam ainda no Brasil.

Então, seria necessário cuidar desses aspectos e garantir a educação permanente dos profissionais que já estão trabalhando. Não há nenhuma exigência legal e também não há ofertas de formação em serviço compatíveis, às vezes, com a possibilidade dos psicólogos cursarem em termos de tempo, em termos de local e de custo.

Deborah – A senhora acha que o papel primordial do psicólogo é a prevenção, no caso? A senhora já tinha falado um pouco disso...

Geraldina – Agora, em termos daquilo que ele vai fazer dentro dos múltiplos papéis que ele pode exercer... Eu diria que ele deveria trabalhar, principalmente, em termos de prevenir problemas ou ainda, trabalhar para o desenvolvimento de competência acadêmica, especialmente na aprendizagem de leitura, escrita, aritmética e ciência. Hoje, sem conhecimento dessas coisas a gente não consegue nem ser um bom cidadão. Então, teríamos que cuidar, preferencialmente, disso. Sem esquecer que a ação preventiva deve alcançar o professor, o diretor e toda a equipe da escola, inclusive o faxineiro. Eu já tive excelentes auxiliares de modificação de comportamento em faxineiro, professores de educação física que me ajudaram a modificar o comportamento do aluno. Eles têm que trabalhar em equipe, e quando eles ajudam, é uma maravilha! Mas é uma conquista que a gente tem que fazer. E o aluno de Psicologia tem que aprender a fazer isso, ele não tem que resolver sozinho, ninguém resolve o problema sozinho dentro da escola, ele tem que aprender a trabalhar em equipe, saber organizar, passar informação... É preciso aprender a identificar na equipe quem é que tem condição de

liderar essa atividade, quem tem condição de liderar outra, o psicólogo tem que ser capaz de avaliar liderança, por exemplo.

Deborah – A senhora fala e dá vontade de sair lendo tudo que está publicado. O professor Samuel falou um pouco disso, que a gente lê pouco o que está acontecendo fora.

Geraldina – Lê muito pouco, muito pouco. Eu faço levantamento sistemático de cada assunto, eu nunca vou para a sala de aula sem ter feito alguma coisa de prático para ensinar. Eu leio uma média assim de... Quando estou em casa... Pelo menos, sete, oito horas por dia. Agora eu estou lendo bem menos, por questões de saúde, eu parei de trabalhar a noite, então até oito horas da noite eu ainda faço alguma coisa, depois não faço nada profissionalmente, leio romance.

Deborah – A senhora tem razão, para ser psicólogo escolar tem que ter essas leituras, não é?

Geraldina – Eu não posso ficar só no que eu tenho. É preciso ver o que os pedagogos estão fazendo! Errado ou certo, eles estão fazendo coisas, eu preciso ver o que estão fazendo e porque estão fazendo. Tem que ver o que a Neurofisiologia está dizendo. O que da Literatura eu posso aproveitar,, porque lá fora, se usa muito a Literatura como meio de ensino. Eu usei muito a Literatura para ensinar Psicologia... Para ensinar Psicologia do Desenvolvimento, da Personalidade, a Literatura é uma maravilha! Ai que gostoso que é dar aula usando a Literatura! Mas, é preciso saber usar, não é apenas mandar ler o romance e perguntar: “Qual é a personalidade de fulano e fulano?” Isso não é usar a Literatura.

Então, você tem que ler muitas coisas, você tem que ver o que está aparecendo nas outras áreas da Psicologia, porque estou trabalhando com pessoas que estão em fases diferentes de desenvolvimento. Às vezes eu estou trabalhando com crianças, outras vezes estou trabalhando com adolescentes. Eu penso: *Como é que é isso? Quais são os fatos reais de desenvolvimento?* Eu tenho que ler todas as áreas da Psicologia, porque a escola é uma estrutura social, as relações interpessoais ocorrem lá dentro, e essa instituição tem relação com outras instituições da sociedade. Eu tenho que saber o que a Psicologia Social tem a me dizer disso não é mesmo?

Deborah – Por isso é mais difícil, não é?

Geraldina – Eu preciso conhecer a Psicologia da família muito bem, especialmente da família atual. Agora tem muitos dados sobre isso lá fora, e aqui? Como é a família brasileira? A gente tem muito pouca coisa e os instrumentos que a gente tem, por exemplo, para avaliar as interações pessoais dentro da família não têm validade no

Brasil. Então, eu leio morrendo de raiva de não ter. Eu penso: “*Meu Deus do céu... Se eu tivesse isso aqui, será que não tem nenhum psicólogo fazendo isso?*”

Uma coisa que eu acho que todo psicólogo tinha que fazer é dar uma olhada, frequentemente, na Scielo. O que está sendo publicado aqui? O que tem de teses sendo defendidas? Entrar no portal da CAPES e ver as teses que estão lá e ver o que lhe interessa. Se eu tenho qualquer probleminha, eu dou uma olhada no que está acontecendo. Por exemplo, se eu estou com um problema lá com uma criança que está, vamos supor, que chora na sala de aula o tempo todo e está no primeiro ano da escola, fez pré-escola e está vindo assim. Credo! Ela já acostumou com esse comportamento, então, eu preciso ver na literatura o que tem sobre isso. O que eu posso fazer para resolver, diagnosticar o que é que a leva a isso? Que instrumentos eu tenho? Aí eu olho lá fora e tem uma porção de referências, e aqui nada! Eu tenho que fazer uma tradução, trabalhar com ela, mas com uma insegurança muito grande, porque eu não tenho certeza de que o conhecimento está sendo bom.

E eu acho que os nossos professores, nas universidades, também precisariam estar em maior contato com a realidade, porque mudou muito. Eu lecionei dez anos em ensino primário, hoje fundamental e médio, mas eu nunca parei de lecionar lá, porque muda muito a criançada. Uma criança de hoje é muito diferente da criança que foram os meus filhos, mais diferentes ainda que as crianças para as quais lecionei e, mais ainda, do que eu fui. Eu usar essa experiência é insuficiente, eu preciso conhecer a de hoje. Mudou muito. A televisão hoje catalisa muito a atenção da família e está sendo substituída pelo computador, o que é pior, porque aí fica todo mundo sozinho. Antes, sentava a família em volta da TV. Agora, quando tem dinheiro, eles estão cada um com o seu computador, quando não tem, fica todo mundo dizendo: “*Agora é minha vez...*”

Deborah – É verdade.

Geraldina – Então, tudo isso você tem que ter dados. Fico surpresa com a quantidade de coisas lindas, maravilhosas que tem, e que a gente nem sequer ouve falar aqui. Por isso eu acho que tem que ler muito. E não pode ser só Psicologia não; não dá para ficar lendo só Psicologia. Tem que se organizar pra ler, procurar artigos que façam revisões de literatura naquela área. Por exemplo, revisão de literatura sobre o efeito da diabetes na aprendizagem... Quando eu encontro um artigo assim, de revisão, eu corro atrás para ler porque me dá uma informação muito importante.

Deborah – Está vindo uma onda aí de medicação, de medicar...

Geraldina – Isso é um absurdo. Isso é absurdo! Em países mais avançados, você tem, primeiro de tudo, tem que ter três pareceres médicos para você poder dar qualquer calmante para criança. Aqui não... A mãe telefona para o médico e diz:

—“*Ele ainda está agitado.*”

Ela sabe lá o que é agitado? Às vezes é ela que não tem paciência, ela que não tem resistência, ela que não sabe o que é normal, o que é anormal em uma criança. Diz:

—“*Ah, meu filho fica subindo no sofá e descendo.*”

É preciso questionar:

—“*Que outras coisas ele tem para fazer? Que outras atividades ele aprendeu a fazer com você? Você brinca com ele? Quantos minutos por dia?*”

Deborah – Parece mais fácil... Vai lá e dá um remédio...

Geraldina – É. Dá um remédio e ele fica dormindo... E vai para a classe e fica assim também...*[faz demonstração de uma criança dormindo na classe]*

Deborah – A senhora sabe que tem um projeto aqui na Prefeitura de São Paulo para dislexia, tratamento de dislexia...

Geraldina – O Brasil é o país que mais tem dislexia no mundo. Muito da dislexia desaparece sozinho. Um bom programa de ensino, a criança ensinada adequadamente, ela supera, era o que a gente chamava de “dislexia do desenvolvimento”, que é uma fase do desenvolvimento que ela troca coisas, que ela inverte as coisas.

Deborah – Não é uma doença, né professora? É uma fase do processo...

Geraldina – Não. Não é doença. É uma fase. É uma fase que passa sozinha. É só ter uma boa professora, que ela ajuda, dá o apoio, e daqui a pouco ele está ótimo. Agora, tem uma dislexia que é, realmente, causada por uma modificação no sistema nervoso central, mas isso é raríssimo. Ocorre “um” caso em um bilhão, e é genético, vem de pai para filho. Então, você teria que ter três, quatro gerações com o problema, para você olhar e porque o pai tem, o avô tem, a mãe... Em geral é por gênero, em geral é menino. É muito raro, e teria que fazer um exame neurológico e de cintilografia ativa, para ver na hora a pessoa tentando escrever, falar, como é que funciona... Mas, o que a gente faz aqui é dizer: “*É hiperativo*”. Uma criança esperta, criativa... Aí dá remédio para ele que ele fica quietinho. E lá perdemos nós um futuro gênio.

Deborah – É, eu tenho visto esta volta da biologização...

Geraldina – E não é assim. Porque os próprios exames de DNA têm mostrado que o nosso DNA é diferente do rato em que? Em quinze por cento. Não chega a quinze por cento. Mas nós temos um ambiente muito mais rico e nós aprendemos a usar melhor o nosso cérebro. Do chimpanzé, então, a nossa diferença é só nove e pouco por cento! Esses nove e pouco por cento fazem uma diferença! Mas nós, ao longo da espécie, da história da espécie, nós fomos melhorando mais e mais essa diferença em função do contexto social que nós aprendemos a criar, e hoje a gente sabe que a influência do ambiente é fundamental.

Deborah – E aí fica achando que está tudo lá, no cérebro...

Geraldina – É. E eu acho que é uma boa forma de lavar a mão, sabe? Dá uma boa de Pilatos... A mãe lava a mão porque ele nasceu assim.

Deborah – Boa de Pilatos é ótima...

Geraldina – A professora diz:

—“*Mas eu tentei e ele não aprendeu...*”

[Nesse momento sua filha chegou e paramos um pouco a gravação]

Deborah – A senhora estava falando que é uma forma de lavar a mão essa questão dos remédios...

Geraldina – Eu acho que sim.

Deborah – Psicólogos têm usado muito esses argumentos também, não é? Psicólogos escolares também dizem: é hiperativo... Disléxico...

Geraldina – É, eles não sabem... Não sabem resolver o problema, e na realidade... a Maria José Aguirre (18) fez a livre-docência dela com avaliação de dislexia, com instrumento que ela fez de adaptação. Vale a pena dar uma olhada na tese dela porque aquilo ainda é válido, muita coisa que está lá. E é um instrumento que não se usa aqui. Hoje faz qualquer coisa e já diz que é disléxico. Escreveu meia dúzia de letra invertida... pronto! Já diz que é disléxico e, na verdade, não é. E também, tem métodos de ensino especial para ele, que facilita a aprendizagem da leitura mesmo quando são disléxicos mesmo, daqueles que têm problemas reconhecidos no cérebro. Mesmo assim eles podem ler e escrever, serem excelentes executivos, excelentes em cálculo, em tudo! Tem como fazer, mas precisa saber fazer.

Deborah – E aí lava a mão como Pilatos...

Geraldina – É mais fácil por a culpa no outro. Nós temos uma tendência assim... Primeiro, a gente bota a culpa no professor, depois no pai, na mãe, na escola que não está indo bem... E a gente não vê que tudo influi, todos têm parte no problema.

Deborah – E isso eu acho que é o mais grave mesmo, sempre focar em um lado só da história.

Geraldina – Não é? Porque quando uma criança está com problema de aprendizagem, a quantidade de variáveis que podem estar influenciando é muito grande, desde as variáveis, o que ela aprendeu antes, o que ela sabia antes de eu começar a ensinar para ela... Como ela aprendeu isso antes? Com esse aprendizado anterior, ela já pode ter aprendido a não gostar da matéria, a detestar e a ter uma autoimagem negativa, de que é incapaz. A criança, às vezes, diz: “*Isso eu não vou aprender nunca, não tenho cabeça para isso...*”

Só que ela tem a cabeça dela para aprender qualquer outra coisa, por que não para aprender o acadêmico? Eu preciso ver o que aconteceu. Quais são as contingências no lar, como é a leiturabilidade da família, como é que a família vê a aprendizagem daquela disciplina? A família valoriza? Valoriza a escola? Ela apoia a escola? Ou ela está em oposição à escola? Não é? Como é que a professora está ensinando? Como é que o material didático está sendo usado? Qual é a adequação do método do material ao aluno? O material pode estar servindo para todos os outros, mas, para aquele aluno, não. Qual o número de horas aula que ele está tendo? Que lazer ele está tendo?

Deborah – É muita coisa, não é?

Geraldina – Qual é a criatividade dele? Ele sabe usar a criatividade dele produtivamente? Ou a criatividade dele perturba? Ele sabe defender o que ele quer? Ou ele fica magoado, mas não consegue retrucar e fica por isso mesmo? É muita coisa. A realidade dele é importante, a do professor também é. E o próprio sistema educacional como funciona. É muito fácil você achar uma causa e pronto. Mas, o ser humano é muito complexo, todas as atividades da gente estão sob influência de muitas variáveis, pode até ser que uma seja mais forte que a outra, numa dada situação, mas não é sempre.

Deborah – É verdade professora... E às vezes tem essa coisa de que aquilo está mais preponderante naquele determinado momento...

Geraldina – Naquele momento. O importante é que a criança não aprenda a detestar a escola e a matéria. Isso depende muito de como é trabalhado dentro do contexto da escola. O método de ensino, o material, o professor, as relações interpessoais que ocorrem na escola... Tem professor que ridiculariza o aluno, professor que repreende, mas não ensina... Há muita coisa que pode estar acontecendo e é fácil arranjar um bode expiatório. Ainda mais que ninguém pode ver direito. É isso aí... pronto! Está resolvido! Dá esse remédio... Ninguém vê se resolveu ou não e a criança continua com o problema.

Deborah – Isso é modismo também, não é?

Geraldina – É. Isso acontece muito. Esteve muito em moda dislexia no Brasil nos anos sessenta [1960]. Acho que foi em 1965, mais ou menos, que foi feita a defesa da Maria José Aguirre. Depois caiu de moda, agora voltou de novo, porque criaram uma sociedade para fazer outras coisas... Não é tanto assim... São pessoas que vão levar essa cruz para o resto da vida.

Deborah – Precoce, né?

Geraldina – Um rótulo que fica para sempre. E a própria família alimenta o rótulo. Tudo ela desculpa no filho: “Ah, tem dislexia...”

Deborah – A gente teve uma palestra com a professora Aparecida Moysés (19) na USP, em que ela falou sobre este tema... Que a escola se desresponsabiliza... Uma lavagem de mão, não é? Os casos com distúrbio cerebral real são pouquíssimos, no sentido neurológico do termo...

Geraldina – Reais, e que haja, realmente, uma base orgânica. Porque o outro é “dislexia do desenvolvimento”, que desaparece com um bom ensino.

Deborah – Que na verdade não podia nem ser chamado de dislexia.

Geraldina – Não deveria. Como estava batizado assim, ficou assim... Mas é uma fase... Daqui a pouco a criança desenvolve, passa lá outro método, muda de professor, pronto! Acabou o problema.

Deborah – Ela comentou justamente isto. Como ela é médica, que assim... Se fosse neurológico não mudaria com o aprendizado.

Geraldina – Ficaria a vida inteira.

Deborah – Como é que uma coisa que é neurológica muda com...

Geraldina – Se está lá um problema instalado, veio com aquele problema, não resolve. E pode dar o remédio que for que não vai resolver... Não tem como, porque o cérebro não dá para aquilo. Dá para ele contemporizar, não é? Não vai entender.

Deborah – A onda agora tem sido medicar mesmo...

Geraldina – Isso foi um problema grave nos EUA, nos anos sessenta e setenta [1970]. Por isso que está hoje tão rigoroso. Você até vê nos filmes como aquela série Dr. House... Hoje, em alguns casos, não pode dar remédio nem com autorização da família. Os médicos trabalham em equipe, para dar alguns remédios, precisa-se da assinatura de três médicos, senão não pode. E ainda precisa da autorização da direção. No caso do Dr. House, ele às vezes passa por cima dessas exigências. Muitas vezes, precisa até da autorização do diretor do hospital. Está certo. Certos remédios você não pode dar só porque três acham que precisa. Os que trabalham com Dr. House, por exemplo, não discutem com ele, fazem o que ele manda, mas na hora de fazer o laudo eles falam: “*vamos assinar juntos*”. Ele manda sempre a mocinha que trabalha com ele pegar as assinaturas que precisam, porque é mais fácil para ela pegar a assinatura do pai, da mãe, de quem for o responsável. Depois, pronto, tá resolvido, o que no fundo é um exemplo negativo de ética. É muito bom em termos de ciência.

Deborah – E aqui nada, né?

Geraldina – Aqui não tem nada. No Código de Ética da Medicina não existe isso. Quando se trata de drogas que possam causar dependência, deveria ter que arrumar alguém que assine. Tem lugares que é um rigor muito grande.

Deborah – Eu acho triste que o psicólogo tenha aderido a essa ideia...

Geraldina – Eles estão tirando o próprio caminho deles. Estão dizendo que eles são desnecessários.

Deborah – **Eu também acho, infelizmente. Mas eu acho que tem a ver com a formação...**

Geraldina – Eu também acho. A nossa formação está muito deficitária. Na época em que eu estudei, esses radicalismos de posição não existiam. Isso é coisa do fim dos anos setenta [1970] para cá. Mas começou no começo dos anos setenta. Porque a gente aprendia todas as teorias com muita ética, um não falava mal da teoria do outro.

Deborah – **Com muito cuidado, não é professora?**

Geraldina – Cada um falava como é que o seu modelo, como a sua teoria via e propunha agir. Ninguém ficava dizendo que a minha teoria é melhor que a do fulano e/ou a do ciclano. E isso, infelizmente, foi acontecendo. Você é muito mais nova, você deve ter pego essa fase em que a minha teoria é “a” teoria... A dos outros... É a dos outros... Não é isso? Eu acho que vivi numa época mais saudável nesse ponto. A gente podia ter curiosidade e ver todas as teorias, e os professores te acompanhavam. Se era uma teoria que não constava no programa e você tinha curiosidade, você tinha professor que te ajudava a encontrar bibliografia, ler, te encaminhava para buscar. E olha que naquela época, não tinha internet, não tinha nada dessas coisas. A gente tinha que ir pesquisar no “Psychological Abstract” para levantar a bibliografia. Mas eles te davam as dicas do que procurar. Diziam:

“Nessa revista aqui tem esse tema, essa não tem... Essa revista aqui é uma revista muito fraca, não adianta você ler essas coisas...”

Deborah – **A senhora está falando que acirraram os radicalismos?**

Geraldina – É. Cada um tinha sua teoria, mas ninguém colocava a teoria do outro a zero. Havia um respeito mútuo pela teoria, que eu acho que deve-se ter sempre. Deveria ser assim sempre, porque todas elas têm contribuições. E todas elas, dentro do contexto em que foram criadas por seus criadores, tinham uma relevância muito grande para a História. Agora, você pensar que aquilo que foi criado numa época, é para sempre? Eu acho que é desrespeitar os criadores. Eu acho que é pensar que eles eram incapazes de evoluir.

Deborah – **É... Como a senhora falou do Freud, não é?**

Geraldina – Eu não posso achar que uma coisa que estava dentro daquele contexto, em que ele criou a teoria, dentro da própria história de vida dele, das dificuldades que ele tinha na universidade, na escola de Medicina, na família... Ele desenvolveu uma teoria, um modelo que se aplica muito bem dentro “daquela” realidade. Ele mesmo não foi reformulando sua teoria três vezes? Será que hoje ele não teria outra

posição? Ele não era uma pessoa que estava enclausurada dentro da própria teoria. Eu acho que os seguidores é que às vezes se amarram dentro.

Deborah – É verdade... Vira quase uma religião, não é? Quem não prega aquilo...

Geraldina – É. A teoria é um instrumento, é um meio de você organizar o conhecimento, de ter uma estratégia de pesquisa para a cadeia evoluir. Na hora em que você põe a teoria acima da realidade, acima do seu próprio raciocínio crítico, alguma coisa está errada. Porque não deu certo, então você errou? Você não publica? A ciência não foi feita para dar certo. Ela dá o que dá.

Deborah – Tem muito essas brigas entre o que é qualitativo, quantitativo...

Geraldina – A qualitativa tem mérito? Tem. A quantitativa tem? Tem. Uma tem defeito, a outra tem. O ideal é fundir. E é claro que se eu vou querer generalizar o meu trabalho, eu não posso generalizar da qualitativa. Qual é a segurança que eu tenho para dizer que a margem de erro é tanto? Não é? Por exemplo, eu vou usar esta nova técnica para alfabetizar a criançada, indica-se que noventa e cinco vai aprender. Mas como é que eu sei o que é isso? Se vai dar certo lá? Não é? Eu acho que nós temos um longo caminho para caminhar. É preciso muita cabeça fria... [risos] É preciso deixar um pouco as paixões de lado e ficar mais com o raciocínio, analisar o que está sendo feito no mundo inteiro, o que pode ser melhorado. E fazer estudos mais precisos da nossa realidade educacional, familiar. A criança está na escola, mas ela está na família, não é? Escola e família estão dentro de um contexto social maior, e nada disso pode ser ignorado. Então, eu não posso olhar a sala de aula como quem está olhando a realidade. Como se eu estivesse olhando “toda” a realidade. Estou olhando um pedacinho. E mesmo assim é “uma parte”. Eu não tenho medida de tudo que está acontecendo ali dentro. A aula da professora por exemplo, pode estar servindo para trinta por cento da classe. Para os outros pode estar sendo uma dor... Uma tristeza estar ouvindo aquilo. Então, temos que tomar muito mais cuidado do que estamos tendo.

Por falta de serviço não é... [risos] É falta mesmo da gente ter *status* e condições para trabalhar. Condições de formação, condições sociais... E uma aceitação da sociedade que nós somos profissionais que podem fazer a diferença nesse contexto! Mas aí precisa de um psicólogo que saiba realmente fazer a diferença! Porque se ele for para a escola, para fazer clínica, vai continuar o que está aí. E não vai haver progresso real, e nem vamos mudar a imagem do psicólogo escolar.

Deborah – É que acho que grande parte dessa imagem foi construída por nós mesmos, não é professora?

Geraldina – Foi. Pela maneira que se começou a fazer. Quando criaram-se os gabinetes, e os gabinetes ficaram, depois se transformaram em serviços, e esses serviços atendiam às chamadas “crianças com problemas”, e não se via a realidade... Nem viam que esses problemas eram decorrentes de uma realidade inadequada. Você afirmou a ideia de que o importante é ser psicólogo clínico, é ele que resolve o problema. Quer dizer, ele vai resolver os problemas depois que eles foram criados, mas não vai evitar que eles ocorram nunca!

Deborah – **Eu acho que se nós criamos essa imagem, nós podemos criar outra, não é?**

Geraldina – É. Tem que mudar essa imagem. Mas é preciso um esforço muito grande.

[pausa]

Deborah – **Obrigado professora Geraldina. Eu só tenho a agradecer...**

Geraldina – Você entrevistou a Raquel?

Deborah – **Então, como eu falei para a senhora, um entrevistado pode indicar o outro. O professor Samuel indicou a senhora e o professor Angelini.**

Geraldina – A Raquel é importante porque ela se envolveu bastante na criação da ABRAPEE. Ela tinha uma grande influência dentro da universidade e isso contribuiu para que ela conseguisse, ela como pessoa, que conseguisse esse espaço dentro da PUC-Campinas para gente fazer a Associação. Ela me levou para PUC-Campinas porque a gente queria fazer uma Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Então, eu fui e fiquei trabalhando um pouco com o pessoal da Psicologia Clínica, e daí fizemos o programa... O pessoal da Clínica acabou aceitando que se fizesse a Pós-Graduação em Psicologia Escolar também e, com isso, a gente conseguiu, tendo o curso, o apoio da reitoria... Eu estava na gestão anterior e daí conseguimos criar.

Deborah – **Foi o primeiro programa, não é? De Psicologia Escolar?**

Geraldina – De Psicologia Escolar, com esse nome mesmo, sim. Porque aqui na USP se chamava Psicologia “do” Escolar. A gente brigou tanto... Eu e Maria Helena, com eles... A gente não queria esse “do”, queria que o programa se chamasse “Psicologia Escolar”. Mas a dona Maria José Aguirre, que era chefe do nosso departamento, ela achava que era melhor por o “do”, que era para enfatizar o aluno. Mas, depois, acabou mudando. Mas na PUC-Campinas nós fizemos o projeto com o nome de “Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar”.

Deborah – **Saiu do foco do aluno?**

Geraldina – É. Porque Psicologia Escolar é muito mais do que olhar só o aluno. Eu acho que um personagem que a gente tem dado pouca atenção, no Brasil, é o

professor. O professor acaba tendo estresse, tendo ansiedade, depressão, em função do quadro em que ele trabalha. Da situação de trabalho, de baixos salários, de se sentir incapaz, de não ser formado direito, de não se sentir prestigiado pela administração, de ter que vestir uma camisa de força... Aquela coisa de dizer: é assim que tem que ser, embora o professor esteja vendo que não funciona...

Deborah – Interessante isso que a senhora falou agora... Eu fiquei pensando isso aqui que a senhora falou, da mudança do nome... Porque a Noemy colocou no livro dela: Psicologia Educacional, depois veio essa Psicologia “do” Escolar, depois Psicologia Escolar...

Geraldina – Porque Psicologia Educacional, no exterior, em vários países, ela aparece como associada. Elas são dois ramos. A Psicologia Escolar faz pesquisa, mas a pesquisa está ligada, ou é decorrência, da Psicologia Educacional. Ou mesmo, é uma aplicação no âmbito estrito. A gente discutiu muito isso quando foi para fazer o curso na PUC-Campinas, pois nós tivemos muito mais psicólogos educacionais do que psicólogos escolares. Porque, embora já existisse o curso nas universidades... Desde a instalação dos cursos, várias universidades tinham Psicologia Escolar. A USP tinha desde o começo, mas não tinha mais essa parte mais profissional, mais prática... Psicólogos escolares...

Deborah – A senhora fala assim... O Educacional é relacionado mais à pesquisa e à universidade, e o Escolar mais à prática da escola?

Geraldina – É. Psicologia Escolar inclusive da universidade, mas com uma outra perspectiva, uma perspectiva mais vinculada à atuação profissional. Enquanto que a Psicologia Educacional é mais vinculada à criação de conhecimento. É claro que uma coisa não vive sem a outra, não é?

Deborah – Mas essa mudança do “do” Escolar é outra história...

Geraldina – É outra história. Porque eu queria passar para “Psicologia Escolar”. Tanto eu, como a Maria Helena, a gente queria ser “Psicologia Escolar”. Mas a gente era fchinha, não é? *[risos]* A gente não podia pensar nessas coisas... Então, quando eu me aposentei da USP, a Raquel tinha sido minha orientanda aqui na USP. Aí eu me aposentei e fui trabalhar na PUC-Campinas. Mas fui já com essa ideia, tinha começado um curso de especialização em Psicologia Escolar e a gente já tinha *know how* para fazer o mestrado. Fizemos a proposta do mestrado e passou assim, de primeira, tranquilo.

Deborah – Interessante...

Geraldina – É.

Deborah – Então é isso, professora Geraldina. Muito obrigada.

Geraldina – Se você precisar de qualquer coisa, você pode me mandar um e-mail.

Deborah – Obrigada professora.

Gravado em: 08 de agosto de 2009 em São Paulo/SP

Tempo total de gravação: 2:17:17

NOTAS

1 Geraldina provavelmente se refere a Ugo Pizzoli, que veio a São Paulo em 1914, contratado pelo governo do estado para organizar o Laboratório de Psicologia Experimental existente na Escola Normal da Praça da República (ou Escola Normal Caetano de Campos).

2 A APA tem 54 divisões que representam grupos organizados pelos membros para debater determinado assunto. Algumas dessas divisões são sub-divisões da própria Psicologia, como Psicologia Social, Clínica, etc. Outras são divisões em áreas temáticas, como estudos sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, dentre outros. Além disso, para cada tema de interesse, pode ter mais de um grupo pesquisando, por exemplo, o tema da Criança é discutido pelas divisões 7, 9, 12, 16, 27, 37, 38, 53, 54 sob diferentes aspectos, o que os torna quase sub-grupos.

Fonte: APA. Site da APA. Disponível em: <<http://www.apa.org/about/division/index.aspx>>. Acesso em janeiro de 2011.

3 Os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia foram regulamentados pela Lei Nº 5766 de 1971.

4 No que se refere à Pós-Graduação (mestrado e doutorado) no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar foi o primeiro, e foi berço para o desenvolvimento de pesquisas de muitos outros temas da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento.

Ver: SCHMIDT et. al. **Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos**. Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia: São Paulo, 2010.

5 Giberto Selber hoje é reitor da Unicastello. Ele foi reitor da PUC-Campinas dos anos noventa [1990] até os anos 2000.

6 O I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ocorreu em Valinhos, no ano de 1991, e teve como tema “O psicólogo escolar: identidade e perspectivas”.

7 O II Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ocorreu em 1994 na PUC-Campinas em conjunto com o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar da International School Psychology Association (ISPA).

8 WITTER, G. P. **Psicólogo escolar: pesquisa e ensino**. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1977.

9 Eu me referi ao vídeo descrito abaixo, no qual há um depoimento de Geraldina Porto Witter:

CIAMPA, F. e CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR EM SÃO PAULO**. Direção: Fernão Ciampa. Produção: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Roteiro: João Abdalla. São Paulo: CRP-SP, 2009. Videodocumentário.

10 Célia Sodrê Dória, na vida religiosa chamada de Madre Cristina (1916-1997), foi educadora, psicóloga, fundadora e diretora do Instituto Sedes Sapientiae na cidade de São Paulo. Ela contribuiu ativamente do movimento para regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil nos anos sessenta [1960]. Madre Cristina ficou conhecida também por ter ajudado a organizar a UNE e movimentos populares no período da ditadura militar, bem como por contribuir para que muitos que lutavam contra a ditadura não fossem mortos. Madre Cristina os escondia na clínica-escola de Psicologia do Sedes na Rua Caio Prado em São Paulo e juntos organizavam reuniões para definir ações contra o governo autoritário.

Fontes:

KEHL, M. R. e VANNUCHI, P. Memória: entrevista com Madre Cristina – A psicanálise, a Igreja e a Revolução. **Teoria e Debate**, n. 09, jan./fev./març. 1990. Disponível em: < <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-com-madre-cristina-psica>> Acesso em janeiro de 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Linha do tempo**. Disponível em: < <http://www.crp.org.br/linha/>> Acesso em 17 jul. 2010.

11 LOURENÇO FILHO. **Cartilha Upa, cavalinho!** Ilustrações Oswaldo Storni. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

12 A Resolução de 19 de dezembro de 1962, que acompanhou a legislação que regulamentou a profissão de psicólogo no país (Lei N. 4119/62), estabeleceu um currículo mínimo para os cursos de formação em Psicologia. Diretamente relacionado à área de Psicologia Educacional e Escolar, podemos identificar as disciplinas: Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Seleção e Orientação Profissional.

13 Segundo Macedo (2006), o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) tem como objetivo:

[...] avaliar a linguagem receptiva-auditiva de crianças a partir de 2 anos e 6 meses de idade até os 18 anos. O teste é composto de um caderno com 144 itens, com quatro figuras em cada página, o sujeito deve identificar a figura correspondente àquela indicada pelo orientador.

[...] o teste é indicado para avaliar o vocabulário receptivo em pré-escolares, bem como em crianças ou adultos que não leem, não escrevem e mesmo nos que não falam (p. 42).

Fonte: MACEDO, E. C. *et al.* Avaliando linguagem receptiva via Teste de Vocabulário por Imagens Peabody: versão tradicional *versus* computadorizada. **Psicologia Teoria e Prática**, v. 8, n. 2, 2006, p. 40-50.

14 Murray Sidman é um importante teórico do Behaviorismo. Encontrei poucos dados sobre o mesmo, apenas que ele é doutor pela Columbia University e teve uma passagem pela Universidade de São Paulo. Uma obra lançada pelo autor em 1960 foi traduzida para várias línguas, tornando-se um clássico, como uma cartilha para metodologia de pesquisa.

MURRAY, S. **Táticas da Pesquisa Científica**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

15 Aqui também, assim como no depoimento do professor Samuel Pfromm Netto, eu fiz uma pergunta que demonstra meu pouco conhecimento sobre o tema.

16 Romeu de Moraes Almeida foi professor na USP por mais de 30 anos. Ele era formado pela Escola Normal e em 1950 ingressou na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Ele foi um dos professores dos primeiros cursos de especialização em “Psicologia Educacional” organizados nessa faculdade. Foi também assistente da cátedra de “Psicologia Educacional” e posteriormente, professor no IPUSP no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). Seu doutorado foi sobre o tema da aprendizagem em destros e canhotos. Foi um dos primeiros a atuar na Escola de Aplicação da Seção de Pedagogia na FFCL e depois, ajudou a organizar o setor de Psicologia Escolar no IPUSP.

17 Arthur W. Staats (1924-) é professor emérito do Departamento de Psicologia na Universidade do Hawái. Staats contribuiu com publicações nas áreas de aprendizagem, comportamento, Psicologia Clínica, Psicologia Social e do Desenvolvimento. Suas ideias no campo do Behaviorismo apontam para a necessidade de unificação das ciências, tanto biológicas, quanto sociais e humanas.

18 Maria José de Barros Fornari de Aguirre (1921-2005) foi colaboradora de Noemy da Silveira Rudolfer na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Posteriormente, foi professora do IPUSP, onde desenvolveu trabalhos na área de Psicologia Educacional. Encontrei duas referências desta professora:

AGUIRRE, M. J. F. **Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura**. Tese (Livre-docência), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1965.

AGUIRRE, M. J. F. Dislexia e imaturidade de trabalho, duas causas freqüentes da reprovação no primeiro grau da escola primária. **Revista de Psicologia**, n.20, 1956, p. 1-7.
Fonte: ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, 2002, p. 193-200.

19 Maria Aparecida Moysés é professora do Departamento de Pediatria da Unicamp e tem publicado vários trabalhos sobre o tema da dislexia e da medicalização da vida escolar.

DEPOIMENTO DE ARRIGO LEONARDO ANGELINI

Deborah: O senhor fique a vontade para falar sobre a Psicologia Educacional e Escolar, e sobre a sua participação nesta história desde o início.

Arrigo: Inicialmente, gostaria de dizer que o meu curso de graduação foi em Pedagogia, pela então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, onde me formei em 1944, na terceira turma, em companhia de nove colegas. Naquele tempo, as turmas de alunos eram pequenas e ainda não havia a graduação em Psicologia. O que havia eram disciplinas dessa matéria, que figuravam nos currículos dos Cursos de Pedagogia, de Filosofia, de Ciências Sociais e também para a obtenção da Licenciatura em todas as áreas abrangidas pela Faculdade.

É preciso lembrar, no entanto, que as origens das atividades de ensino e mesmo de pesquisa em Psicologia Educacional devem ser localizadas principalmente nas antigas Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para o então chamado curso primário. No currículo de tais escolas já figurava a Psicologia como disciplina autônoma e em algumas delas foram criados os primeiros Laboratórios de Psicologia. Pela extraordinária importância que teve para o desenvolvimento da Psicologia em nosso meio, devo destacar a Escola Normal de São Paulo, que posteriormente foi designada Instituto de Educação Caetano de Campos. Naquela escola foi fundado um Laboratório de Psicologia Experimental por Clemente Quaglio, em 1912. Para dirigir esse laboratório, em 1913 chegou a São Paulo o psicólogo italiano Ugo Pizzoli trazendo considerável quantidade de aparelhos experimentais na tradição de Wundt, destinados à realização de investigações nas áreas de senso-percepção e de psicometria de modo geral.

Após o retorno de Pizzoli a Itália, Lourenço Filho, na década de 1920, como professor de Psicologia Educacional foi o responsável pelo Laboratório. Com a participação de Noemy da Silveira, então sua assistente e de outros colaboradores, procedeu à reativação daquele Laboratório, que passou a realizar inúmeras pesquisas e trabalhos de maior interesse para a Educação, como a elaboração e padronização de testes de inteligência, provas de escolaridade, análises psicológicas de material escolar e várias questões relativas à Psicologia da Criança e do Adolescente. Em 1932 Lourenço Filho transfere-se para o Rio de Janeiro e Noemy da Silveira assume a cátedra de Psicologia Educacional e o Laboratório, já então designado “Laboratório de Psicologia Educacional”.

Em 1934 é criada a Universidade de São Paulo pela reunião das várias escolas superiores pré-existentes e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). No Curso de Filosofia, foi criada a cátedra de “Psicologia”. Em 1938, o Curso superior de aperfeiçoamento de professores existente no Instituto de Educação Caetano de Campos passou a constituir a Seção de Pedagogia da Faculdade. Esta Seção recebeu em transferência os professores e assistentes do referido curso daquele Instituto, bem como o Laboratório de Psicologia Educacional.

Encerro aqui esta pequena digressão, que fiz para indicar o papel das antigas Escolas Normais e dos Laboratórios, onde foram realizadas muitas pesquisas de interesse educacional e foram treinados vários alunos que, posteriormente, ainda sem a designação oficial de psicólogos, passaram a aplicar conhecimentos psicológicos em diversas instituições, não apenas educacionais, mas igualmente as de natureza clínica ou relativas ao trabalho.

Na Faculdade de Filosofia, com a criação da Seção de Pedagogia e da cátedra de “Psicologia Educacional” que passou a ser exercida pela professora Noemy da Silveira Rudolfer - nome com o qual ficou mais conhecida após o casamento - o acervo do Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto foi anexado à nova cátedra e continuou a realizar pesquisas de interesse para a educação, até sua extinção na década de 40 [1940]. Entretanto, as pesquisas continuaram a ser realizadas intensamente sob a chefia da professora Noemy e a colaboração de três assistentes, também transferidos do Instituto de Educação e outros três nomeados pela USP.

No ano de 1944, quando me graduei em Pedagogia, fui indicado pela professora Noemy ao Diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), engenheiro Ítalo Bologna, para exercer as funções de assistente técnico naquela instituição - como já mencionei, naquela época ainda não existia oficialmente a profissão de psicólogo. Na mesma ocasião, a professora Noemy me acenou com a possibilidade de, posteriormente, me convidar para ser seu primeiro assistente na cátedra por ela exercida. Isto porque o cargo iria se vagar em futuro próximo, uma vez que a professora Cecília Castro e Silva, que o exercia, deveria casar-se com um americano e mudar-se para os Estados Unidos.

O Centro Ferroviário era uma instituição mantida pelas Estradas de Ferro existentes no Estado de São Paulo e tinha a finalidade de selecionar jovens para os cursos mantidos pelas ferrovias e destinados à formação de mão de obra para as oficinas e de administrar o ensino naqueles cursos. Eu participei especialmente do

setor de seleção, elaborando e aplicando testes de inteligência e de aptidões, inclusive provas para verificação do aproveitamento escolar. Lembro-me que um importante trabalho lá realizado, sob a direção da professora Maria de Lourdes Campos Viegas, foi a tradução e aferição do teste das Habilidades Primárias de Thurstone, depois largamente utilizado para a seleção dos aprendizes artífices. Esse Centro estava instalado no Edifício da Estrada de Ferro Sorocabana, onde hoje está a maravilhosa Sala São Paulo e servia a todas as estradas de ferro da época como a Central do Brasil, a Sorocabana, a Paulista, a Mogiana, a Santos-Jundiaí, a Araraquarense, que não estavam ainda integradas num sistema único de transportes ferroviários, o que veio ocorrer posteriormente, mas mantinham o referido Centro. Com a criação do SENAI, o Centro Ferroviário foi desativado e com as mesmas funções, passou a constituir a Divisão de Transportes do SENAI, com a transferência de todo pessoal para esta nova instituição.

Em 1948 eu solicitei demissão do SENAI para assumir o cargo de Vice-Diretor do Colégio Estadual e Escola Normal “Cardeal Leme”, na cidade de Pinhal - Estado de São Paulo e em 1949, finalmente vagou-se o cargo de primeiro assistente da cátedra de “Psicologia Educacional” regida pela professora Noemy e esta, cumprindo o que havia prometido, convidou-me para ocupar aquele cargo que assumi em março daquele ano.

Nesse mesmo ano de 1949, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu, um amplo concurso para o preenchimento efetivo dos cargos do magistério secundário e normal. Realizei minha inscrição nesse certame para concorrer a uma vaga na cadeira de Educação das Escolas Normais. Essa Cadeira abrangia as disciplinas de Psicologia Educacional, Pedagogia, Didática e História da Educação - extremamente ampla, não é mesmo? Como havia muitos anos que a Secretaria da Educação não realizava esses concursos, eram muitos os cargos vagos, preenchidos por professores interinos e, no caso da Cadeira de Educação, o número de candidatos elevou-se a cerca quatrocentos. Por isso, a realização das provas demandou todo o ano de 1949, uma vez que cada candidato era submetido a três provas: escrita, didática e de erudição. As provas de didática e de erudição eram feitas mediante o sorteio de um tema com 24 horas de antecedência. Na apuração dos resultados, a média das notas das três provas era combinada com a nota atribuída aos títulos do candidato, para obtenção do resultado final. Eu obtive o primeiro lugar nas provas, mas quando a minha média nas provas foi combinada com a nota de títulos, o meu resultado final classificou-me em quinto lugar. Eu era muito jovem e ainda não

possuía muitos títulos. Esse resultado, no entanto, permitiu-me escolher o cargo de professor da Cadeira de Educação da Escola Normal “Dr. Júlio Prestes de Albuquerque” da cidade de Sorocaba para o qual fui nomeado em caráter efetivo.

Você poderá me perguntar por que eu concorri a um cargo no magistério secundário e normal se acabava de ser indicado primeiro assistente da Cátedra de “Psicologia Educacional” da Faculdade de Filosofia da USP... A razão foi a seguinte: os cargos de professor assistente na Universidade eram de confiança do respectivo catedrático e por isso não ofereciam a garantia da estabilidade própria dos cargos obtidos mediante concurso público. No caso, por exemplo, da aposentadoria ou do falecimento do catedrático, outro professor que viesse ocupar a cátedra - o que ocorria sempre mediante concurso - poderia dispensar os assistentes do catedrático anterior e indicar seus próprios assistentes. Assim sendo, e tendo em vista que as minhas funções de professor assistente na cátedra de “Psicologia Educacional” eram inicialmente exercidas em tempo parcial, comecei acumulando ambos cargos, mas logo solicitei afastamento do cargo da Escola Normal, com prejuízo dos vencimentos, para me dedicar à Faculdade em tempo integral.

Voltando um pouco neste depoimento, referindo-me ao papel das Escolas Normais no desenvolvimento da Psicologia, sobretudo na área da Educação, gostaria de acrescentar ao que mencionei inicialmente, ou seja, antes da existência da Universidade de São Paulo, foi nessas escolas - destinadas, como já disse, à formação de professores para o então denominado curso primário - que se formaram também os primeiros aplicadores dos conhecimentos psicológicos em instituições educacionais e nas da clínica e do trabalho, inclusive onde ocorria a oportunidade do próprio aperfeiçoamento profissional. Nas tradicionais cidades do Interior do Estado, como Sorocaba, Piracicaba, Campinas, Guaratinguetá, Casa Branca e outras, geralmente a Escola Normal era a instituição educacional do mais alto nível existente na cidade. Muitos jovens a frequentavam antes de se dirigirem à capital do Estado com o propósito de seguir uma escola de nível superior como a Faculdade de Direito, a de Medicina, ou a Escola Politécnica. Somente em 1934 estas escolas vieram integrar a Universidade de São Paulo, que também criou novas unidades básicas como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Aliás, este é um fato digno de nota: no Brasil a universidade surgiu muito tarde. A primeira, a Universidade do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, já em pleno século XX, ao passo que na América Latina, vamos encontrar universidades muito mais antigas, fundadas em séculos anteriores, como, por exemplo, as do Peru e do México que datam de 1551 e

a de Buenos Aires de 1821. Acredito que esse fato talvez explique o atraso que temos em matéria de educação, não é mesmo?

Entre os primeiros alunos formados nos cursos de Filosofia e de Pedagogia da USP vamos encontrar os aplicadores da Psicologia que, em diversas instituições, foram se juntar aos formados pela Escola Normal. Foi o meu caso: formado em Pedagogia fui trabalhar no Centro Ferroviário, onde encontrei ex-normalistas e trabalhamos sob a orientação da professora Maria de Lourdes Campos Viegas, esta oriunda da Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Neste contexto, é preciso não esquecer a extraordinária contribuição dos estrangeiros que se radicaram no Brasil ou que aqui vieram para curtas permanências. Entre muitos outros, lembro os nomes de Ugo Pizzoli, Etiénne Borne, Jean Maugüé, Anielá Meyer-Ginsberg, Betty Katzeintein-Shoenfeldt, Enzo Azzi, Roberto Mange, Otto Klineberg, Horace B. English e Fred Keller, em São Paulo e Helena Antipoff, em Minas Gerais. No Rio de Janeiro destacaram-se Waclaw Radeck, Emílio Mira y Lopez e Pe. Antonius Benkö, este participou da banca examinadora do meu concurso de cátedra na Faculdade de Filosofia.

Deborah: O senhor acha, professor Arrigo, que a origem da Psicologia Educacional e Escolar ocorreu nas Escolas Normais, depois na universidade, com a participação destes estrangeiros e também teve a participação dos médicos?

Arrigo: Sim. Houve a contribuição expressiva dos médicos, especialmente dos psiquiatras, que constituíram a outra vertente da história do desenvolvimento da Psicologia no Brasil. No terceiro volume do livro “História das Ciências no Brasil”, organizado por Mario Guimarães Ferri e Shozo Motoyama, o professor Samuel Pfromm Netto escreveu um capítulo sobre a “Psicologia no Brasil”, no qual apresenta os principais estudos de interesse psicológico apresentados como teses às faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia no período de 1836 a 1914. Essas teses já abordavam temas como memória, emoções, doenças mentais, atos psíquicos elementares, neuroses, psicanálise, etc. Samuel também se refere a contribuição posterior dos médicos, muitos dos quais se tornaram psicólogos ou psicanalistas.

Deborah: Professor Arrigo, o senhor poderia me explicar o papel do assistente nas cátedras das universidades?

Arrigo: Antes da Reforma Universitária de 1970, ocorrida na USP, o seu corpo docente estava organizado em Cátedras, regidas por professores catedráticos, que podiam indicar seus assistentes e, às vezes, também os chamados auxiliares de

ensino. Portanto, cargos de confiança, sem o caráter de estabilidade, uma vez que não eram conquistados por concursos públicos. As indicações eram convites do catedrático, feitos geralmente a ex-alunos que se destacassem na realização do curso. Cada catedrático podia indicar de um a três assistentes hierarquicamente designados (primeiro, segundo e terceiro) e um auxiliar de ensino, na dependência do volume de trabalho de cada cadeira. A cada cadeira ou cátedra poderia ser atribuída a tarefa do ensino e pesquisa em uma ou mais disciplinas da grade curricular de um ou mais cursos da Faculdade. A cátedra de “Psicologia Educacional”, por exemplo, encarregava-se das seguintes disciplinas: “Psicologia do Desenvolvimento Humano”, “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia Diferencial”, “Psicologia do Excepcional” (hoje designada “das pessoas portadoras de deficiências”), “História da Psicologia”, “Psicologia das Matérias Escolares” e “Métodos da Psicologia”. Estas disciplinas eram ofertadas para o Curso de Pedagogia e para o de “Especialização em Psicologia Educacional” criado pela Portaria Ministerial de 1947. A cátedra também respondia pelos conteúdos de “Psicologia da Aprendizagem” e “Psicologia do Adolescente”, para os Cursos de Licenciatura de todas as Seções da Faculdade. Aos assistentes eram distribuídas essas disciplinas e ao auxiliar de ensino a tarefa do preparo do material para as aulas e para as pesquisas que estivessem sendo realizadas pelos docentes.

Como se nota, o Curso de Pedagogia era bastante carregado de disciplinas psicológicas. Era quase uma graduação em Psicologia, curso que ainda não existia. Com a criação desta graduação, o Curso de Pedagogia foi bastante aliviado de disciplinas de natureza psicológica.

Quando comecei a trabalhar como primeiro assistente, a professora Noemy me designou para ministrar as disciplinas “Psicologia da Aprendizagem” e “Psicologia do Adolescente” nos Cursos de Licenciatura e uma das disciplinas do Curso de Pedagogia, além de colaborar nas pesquisas por ela realizadas.

A Faculdade de Filosofia, fundada conjuntamente com a própria USP, foi idealizada para ser a integradora da Universidade, a sua cúpula, ou seja, um centro de altos estudos para preparar docentes e pesquisadores nos mais variados campos do saber. Por isso, a pesquisa seria um dos seus principais objetivos, nos campos da Filosofia, das Ciências e das Letras. O que existia antes eram escolas para a formação profissional, respectivamente, de médicos, advogados, engenheiros odontólogos, farmacêuticos, engenheiros agrônomos, mas não havia uma escola que preparasse, por exemplo, o pesquisador em Filosofia, ou em Matemática, ou em Física, ou em Química, ou em Letras e assim por diante. Por isso, a Faculdade de

Filosofia, inicialmente, gozou de grande prestígio nos meios universitários e, em suas primeiras turmas, não raro, encontravam-se alunos já diplomados em outros cursos da USP. Além disso, com o Curso de Licenciatura, em mais um ano de estudos de disciplinas pedagógicas, eram formados professores destinados ao ensino secundário.

Resumindo o que relatei até agora sobre o desenvolvimento da Psicologia em nosso meio, conclui-se que muitos dos egressos das Escolas Normais passaram a trabalhar em instituições onde se aplicavam os conhecimentos da Psicologia, não apenas na área da Educação, mas também na do Trabalho e na da Clínica. No Trabalho, eram instituições que mantinham setores de seleção e orientação profissional, como foi o caso do Centro Ferroviário e posteriormente, do SENAI, do SENAC, do IDORT, da CMTC, etc. Na área da Clínica, em serviços de higiene mental, onde, algumas vezes, eram chamados de “psicologistas” o que, naturalmente, não significava uma profissão oficialmente reconhecida. Com a instalação da USP, diversos formados nos Cursos de Filosofia e de Pedagogia começaram a trabalhar naquelas instituições ao lado dos ex-normalistas.

Deborah: Desculpe interromper professor Arrigo, mas só uma pergunta... Quando a USP foi criada estas instituições isoladas deixaram de existir para compor a USP?

Arrigo: As instituições continuaram com seus objetivos específicos. A USP absorveu apenas a parte do Instituto de Educação referente ao curso superior de aperfeiçoamento de professores, com o respectivo pessoal docente e o Laboratório de Psicologia Educacional. Foi o que permitiu criar, em 1938, a Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia. Além disso, a Escola de Sociologia e Política de São Paulo foi reconhecida pela USP como uma instituição complementar.

Deborah: E com relação aos trabalhos de mestrado e doutorado que o senhor desenvolveu? O senhor pesquisou quais temáticas? Este curso de especialização que o senhor citou por exemplo, foi ministrado onde? No Instituto de Psicologia?

Arrigo: Não. O Instituto de Psicologia foi fundado bem depois. O Curso de Especialização em Psicologia Educacional foi criado pela Portaria do Ministério da Educação Nº 497, de 15/10/1947, portanto ainda na Faculdade de Filosofia, em nível de pós-graduação, com as seguintes disciplinas: “Psicologia da Criança e do Adolescente”, “Psicologia Diferencial”, “Psicologia do Anormal” (designação daquela época), “Psicologia da Aprendizagem e das Matérias Escolares” e “Psicologia da Personalidade”, além da exigência de estágios em serviços de Psicologia Aplicada e

em seminários de “Métodos de Pesquisas Psicológicas”. Tudo isso sob a responsabilidade da cátedra de “Psicologia Educacional”. A outra cátedra, a de “Psicologia” do Curso de Filosofia, também passou a ministrar um Curso de Especialização, com outras disciplinas. A aprovação no Curso de Especialização era a exigência para a inscrição no doutoramento, que seria obtido pelo candidato aprovado em tese apresentada em uma das cátedras da Faculdade, mediante orientação do respectivo professor catedrático. Com a Reforma de 1970, a pós-graduação na USP foi alterada pela criação dos programas de mestrado e de doutorado, estabelecidos em novas bases, uma vez que a Reforma extinguiu as cátedras e, em seu lugar, criou os departamentos.

Em 1954, prestei o concurso para livre-docente, que após o doutorado, é o título seguinte da carreira docente da USP, realizado mediante quatro provas, perante banca examinadora composta por cinco professores, como ocorre até hoje. As provas são as seguintes: 1 – prova escrita sobre tema sorteado no momento, de uma lista preparada pela banca examinadora; 2 – prova didática, ou seja, uma aula sobre um tema sorteado com 24 horas de antecedência; 3 – prova de títulos, isto é, avaliação dos títulos apresentados pelo candidato; 4 – defesa de uma tese inédita apresentada pelo candidato no ato da sua inscrição ao concurso. No caso de algumas disciplinas que envolvem trabalhos de laboratório, que não foi o meu, poderá haver ainda uma quinta prova, a prática. No meu caso, apresentei a tese intitulada “*O papel dos interesses na escolha da profissão: aferição de um inventário de interesses profissionais*”. A tese incluiu o instrumento destinado à avaliação dos interesses profissionais de adolescentes, idealizado pelo eminente psicólogo, Louis Leon Thurstone, professor da Universidade de Chicago. Esse inventário foi por mim traduzido, adaptado e estatisticamente aferido para o nosso meio.

Deborah: Era um trabalho de campo? Foi uma aplicação deste instrumento?

Arrigo: Sim. Foi feita a aplicação do inventário de interesses profissionais a todos os alunos que frequentavam a quarta série do então curso ginasial, apenas do período diurno, das escolas públicas da cidade de São Paulo, à época tão somente em número de dez. Do total de 801 alunos que responderam ao inventário, retirou-se, ao acaso, 100 de cada sexo que constituíram as amostras utilizadas para o tratamento estatístico da aferição do instrumento. Fui aprovado no concurso e recebi o título de livre docente da cátedra de “Psicologia Educacional”. Posteriormente essa tese foi publicada como Boletim Nº. 5 da cátedra.

A terceira tese que escrevi foi a que apresentei no concurso para o provimento efetivo da cátedra de “Psicologia Educacional” da FFCL, realizado em 1956. Essa tese, com o título “*Um novo método para avaliar a motivação humana. estudo do motivo de realização*” foi também publicada como Boletim Nº. 6 da cátedra de “Psicologia Educacional” e, posteriormente, em livro pela Livraria José Olympio Editora, em 1973, com o título “*Motivação Humana*”. O novo método foi por mim designado “Método Projetivo de Avaliação da Motivação”, com a sigla MPAM.

Vou lhe contar resumidamente como surgiu a ideia de realizar a pesquisa que ensejou a oportunidade desse trabalho. Desde 1949 eu vinha seguindo nas revistas de Psicologia uma série de experimentos liderados por McClelland e Atkinson, referentes a uma nova tentativa de avaliar a motivação humana, que procedia à semelhança do TAT (Thematic Apperception Test), porém com finalidade e avaliação diferentes.

Em viagem aos Estados Unidos, em meados de 1954, realizei um estágio de um mês no Departamento de Psicologia da Universidade de Michigan, quando discuti amplamente com o professor Atkinson um plano de pesquisa destinada a aferir a nova técnica para aplicação no Brasil e reuni toda bibliografia disponível, inclusive de recentes artigos originais ainda não publicados. Esse método, que é projetivo, permite avaliar numericamente a intensidade de um motivo por meio de uma análise de conteúdo de histórias que devem ser escritas pelo examinando face às pranchas que lhe são exibidas durante um breve tempo. As pranchas, geralmente em número de quatro, contêm as figuras de uma ou duas pessoas em situação que se supõe despertem o motivo que se quer avaliar. No caso do *motivo de realização*, que foi o mais pesquisado e também o que eu estudei, a pessoa ou as pessoas aparecem nas pranchas em ambientes de trabalho ou de estudo. Mas, pergunta-se, como se define esse motivo (em inglês *achievement motive*) que, em condições normais toda pessoa tem, em maior ou menor intensidade?

O *motivo de realização* é definido como aquele motivo que, nas mais variadas situações da vida, leva o indivíduo a competir com um padrão de excelência. O conteúdo da história escrita pelo examinando é então avaliado seguindo-se um conjunto de onze categorias de avaliação, por exemplo: a personagem manifesta desejo de realização, antecipa êxito ou malogro, manifesta estado afetivo positivo no êxito ou negativo no malogro; refere-se a atividades instrumentais que permitam alcançar seus objetivos; menciona apoio de outras pessoas; refere-se a obstáculos pessoais ou do ambiente para conseguir seus objetivos, etc. Cada categoria de avaliação presente na história produzida recebe um ponto e a soma dos pontos

obtidos em todas histórias escritas corresponde à intensidade do *motivo de realização*. Portanto, um valor numérico que permite tratamento estatístico e comparações entre indivíduos e grupos.

Para facilitar a tarefa do examinando, nas instruções, informa-se que após a observação da prancha, ele deverá escrever na folha de respostas uma pequena história com enredo e personagens e apresentam-se as seguintes perguntas para encaminhar o enredo: 1 – “*Que está acontecendo? Quem é essa pessoa?*” 2 – “*O que determinou essa situação? O que aconteceu no passado?*” 3 – “*O que está pensando a pessoa? O que está desejando?*” 4 – “*Que acontecerá? Que fará a pessoa?*”

Na minha pesquisa, preparei pranchas específicas para cada sexo: com personagens somente femininas para as mulheres e somente masculinas para o sexo masculino. Isso permitiu um resultado inédito na literatura sobre o método até então obtido nos Estados Unidos, uma vez que lá os pesquisadores não tinham tido esse cuidado e utilizavam com as mulheres as mesmas pranchas usadas com os sujeitos do sexo masculino, o que dificultava a projeção das mulheres nas pessoas exibidas nas pranchas. Para você ter uma ideia das histórias que obtive com esse método, vou reproduzir-lhe duas histórias: uma, de uma examinada que apresentou baixo *motivo de realização* e a outra com alto *motivo*. A prancha exibida mostrava uma moça aparentemente pensando diante de um livro sobre a mesa.

História com baixo motivo de realização

“A moça é uma estudante, mas não gosta da matéria que está estudando. No currículo do seu curso existem várias matérias das quais ela não gosta. Está pensando que seria muito mais agradável sair com as amigas e ir a uma festa. Ela estudará a matéria para fazer o exame. Mas logo depois do exame ela já terá esquecido tudo o que estudou, pois não tem desejos de fixar nada daquilo que aprendeu sem vontade.”

História com alto motivo de realização

“Alice é estudante da Faculdade de Engenharia. É muito estudiosa e esforçada. Tem grande dificuldade no estudo da Física, mas dedica-se muito a essa matéria. Desde o curso colegial já desejava ingressar na Faculdade de Engenharia, apesar de não ser muito boa aluna em Física. No entanto, esforçada, está vencendo essa dificuldade. Dia e noite passa sobre o livro de Física. Com a sua constância e esforço, Alice vencerá e será, no futuro, uma grande engenheira.”

No primeiro caso o *motivo não é o de realização*, mas, talvez, o de sociabilidade, entendeu?

Deborah: Entendi... Legal...

Arrigo: Pois é. A inovação que introduzi, criando pranchas para o sexo feminino com figuras exclusivamente desse sexo parece que foi um “ovo de Colombo”.

Veja, o método consiste numa técnica projetiva, uma vez que o sujeito ao escrever a sua história está se projetando, por assim dizer, na personagem da figura e se esta é do sexo oposto ao seu, fica difícil essa identificação e a projeção. Os estudos norte-americanos concluíam que a técnica não funcionava muito bem quando utilizada no sexo feminino, onde eu obtive até melhores resultados quando comparados com os do sexo masculino. Este fato teve considerável repercussão entre os pesquisadores dos Estados Unidos, pois vários artigos apareceram nas revistas de Psicologia comentando o meu trabalho. Isto porque eu havia publicado no “The Journal of Social Psychology” (Vol. 68, pgs 35–40; 1966) o artigo intitulado “Measuring the achievement motive in Brazil” no qual eu apresentei os resultados dessa pesquisa que foi objeto de minha tese de cátedra.

Deborah: Mas, como foi esse concurso?

Arrigo: Com essa tese sobre *motivação humana* e mais a realização das três outras provas exigidas - escrita, didática e de títulos - realizei o concurso no qual se inscreveram dois outros candidatos: um médico psiquiatra, que possuía um doutorado em Psicologia (da outra cadeira, a do curso de Filosofia) e um assistente da cadeira de Estatística que possuía um doutorado nesta disciplina. Apurados os resultados, eu obtive o primeiro lugar e fui indicado para ser efetivado como professor catedrático da cadeira de “Psicologia Educacional”; o médico obteve o segundo lugar que confere o título de livre-docente e outro candidato foi reprovado.

Os resultados do concurso despertaram uma polêmica, não só na Faculdade, mas na elite paulistana também. O candidato reprovado, inconformado com sua reprovação, encaminhou ao Conselho da Universidade um recurso solicitando a anulação do concurso, alegando, não razões de mérito dos concorrentes, pois estas não cabiam, mas irregularidades relativas à aplicação da legislação, por sinal, completamente improcedentes. É preciso lembrar, no entanto, que naquele tempo os concursos de professor catedrático eram verdadeiros acontecimentos sociais e influenciados, às vezes, por uma política universitária que nem sempre levava em conta o mérito dos candidatos, especialmente na FFCL, considerada, na época, uma escola de elite, fundada pelo decreto do Governador Armando Salles de Oliveira. No início, vários professores estrangeiros de renome foram contratados, especialmente da França. Integraram a chamada “missão francesa”, mas houve também alemães, italianos e posteriormente norte-americanos. Eu tive dois professores franceses: Roger Bastide de Sociologia, Jean Maugüe de História da Filosofia, além de Otto Klineberg de Psicologia, um canadense radicado nos Estados Unidos. Esses professores foram

aos poucos sendo sucedidos por seus assistentes brasileiros, estes frequentemente provenientes de tradicionais famílias paulistas. Uma escola de elite, considerada a cúpula da recém criada USP pelo governo estadual e apoiada pela direção do jornal “O Estado de São Paulo” constituía alvo dos intelectuais paulistas. Por isso, quando era aberto um concurso para provimento de cátedra, se houvesse algum candidato originário de família paulista tradicional (costumava-se identificar como “paulista de 400 anos”), esse candidato tinha a preferência da “política” dominante na Faculdade.

Pois bem, no meu concurso eu, com o sobrenome Angelini, filho de imigrantes italianos, iria competir com dois candidatos, descendentes respectivamente, de duas tradicionais famílias. Nem é preciso dizer que a “política” da Faculdade não me foi favorável. Entretanto, a banca examinadora, soberana, na sua independência de julgamento, contrariou, por assim dizer, aquela “política” e considerando o melhor nível das minhas provas e, sobretudo, os meus títulos - lembro-lhe que eu era o único livre-docente e professor interino da cátedra em concurso, com todos os títulos obtidos na especialidade, o que não era o caso dos meus concorrentes - classificou-me em primeiro lugar e reprovou o assistente da cátedra de “Estatística”. As provas do concurso foram realizadas no transcorrer de uma semana, em maio do ano de 1956, gerando a polêmica que referi.

Explicando melhor: durante a realização das provas, que eram públicas e assistidas por enormes plateias que lotavam o salão nobre da Faculdade e mesmo nas semanas precedentes à realização do certame, surgiram o que chamei de “verdadeiras torcidas”, uma a favor de um dos candidatos, evidentemente sem conhecimento dos méritos e títulos dos concorrentes. Não eram torcidas ruidosas, mas manifestações de preferência, comentadas e divulgadas entre alguns professores, e entre grupos de alunos, nas conversas de corredores e até em reuniões sociais da elite paulistana. Neste aspecto, São Paulo era ainda uma cidade um tanto provinciana. Senhoras da sociedade, elegantemente vestidas, eram vistas entre os presentes às sessões públicas da realização das provas. Eram, então, três torcidas bem distintas: a da “política” da Faculdade e da elite social, que, naturalmente, apoiava o candidato médico; a de um grupo de alunas, que apoiavam o simpático candidato assistente de “Estatística”, que com elas “socializava-se” bastante; e a de um grupo dos meus melhores alunos e dos meus assistentes que, conhecendo mais de perto meus títulos, me apoiavam.

Os cinco professores da banca examinadora eram os seguintes: dois da própria FFCL, Paulo Sawaya da cadeira de “Fisiologia” e Crodowaldo Pavan, de

“Biologia”, e três de fora, Almeida Junior, da Faculdade de Direito da USP, Pe. Antonius Benkö, da Universidade Católica do Rio de Janeiro e Madre Cristina, da Universidade Católica de São Paulo. Conhecidos os resultados do concurso ocorreu mais um episódio curioso: o professor de “História”, Astrogildo de Mello, relatou na Congregação da FFCL que havia comparecido a uma festa de casamento na alta sociedade, onde um grupo de convidados fazia o seguinte comentário a propósito do concurso: que a minha mulher que tinha o sobrenome Rolim, era sobrinha do Arcebispo de São Paulo, na época, Dom Rolim e que este teria solicitado à Madre Cristina que me aprovasse, interferindo, portanto, na decisão da banca examinadora. No entanto, nem a minha mulher era sobrinha do Arcebispo, pois o que havia era uma simples coincidência de sobrenomes e nem a Madre Cristina teria obedecido a suposta recomendação do prelado, uma vez que, dos cinco examinadores, foi ela a única que classificou o médico em primeiro lugar e eu em segundo. De modo que, se ela sofreu alguma influência, foi sem dúvida, da “política” reinante na Faculdade e não do Arcebispo. Esse foi o fato pitoresco do meu concurso. Mas, devido ao recurso do candidato reprovado junto ao Conselho Universitário e depois em processo judicial contra o governo do Estado que deveria me nomear, esta nomeação somente se efetivou quatro anos depois, com a perda definitiva de todos os recursos do candidato reprovado. Durante esse período, evidentemente, eu continuei como professor interino da cátedra.

Assim, como professor interino e depois efetivo desde 1960 até 1970, quando os cargos de catedráticos foram extintos pela ampla reforma da USP que os substituiu por departamentos, exerci o cargo de professor catedrático de “Psicologia Educacional” realizando um intenso trabalho de ensino, pesquisas de caráter nacional e internacional, orientação de teses, publicações, participação em congressos nacionais e internacionais, intercâmbios como professor visitante das universidades de Brasília, da Venezuela e do Texas, nos Estados Unidos, participação de associações de Psicologia e de Educação, nacionais e internacionais e dos movimentos para a regulamentação legal da profissão de psicólogo no Brasil e, posteriormente, para a criação do Instituto de Psicologia na USP.

Deborah: Quem era o responsável pela outra cátedra, a do Curso de Filosofia?

Arrigo: Era a Dra. Annita de Castilho e Marcondes Cabral que exerceu o cargo em caráter de interinidade, contratada por períodos de três anos, renováveis. Ela não chegou a realizar o concurso para se efetivar no cargo e nem o concurso para

o título de livre docente, mas foi uma incansável lutadora para o desenvolvimento da Psicologia na USP e para o progresso dos seus assistentes, inclusive propondo a criação do Curso de bacharel em Psicologia, que começou a funcionar na antiga FFCL a partir de 1958, transformado em 1962 em curso para a formação do psicólogo, nos termos da Lei 4119 de 27/08/1962.

Deborah: E como surgiu essa Lei?

Arrigo: No final da década de 50 [1950], eram muitos os profissionais que trabalhavam em Psicologia, não apenas na universidade e na área Educacional, mas também em outras instituições de natureza Clínica, como o Serviço de Higiene Mental dirigido por Durval Marcondes, ou aquelas destinadas à seleção e orientação profissional, como o SENAI, o SENAC, a CMTC, além de outras. Esses aplicadores dos conhecimentos da Psicologia, bem como os professores universitários dessa área começaram a sentir mais intensamente a necessidade de se regulamentar legalmente a profissão de psicólogo e de se criar nas universidades cursos específicos para a formação desse profissional. Com estas finalidades surgiram vários ante-projetos junto à Câmara Federal. Isso ensejou a movimentação dos interessados em vários pontos do país, especialmente em São Paulo, no Rio de Janeiro e talvez no Rio Grande do Sul. Em São Paulo, na FFCL, eu, como coordenador do Curso de Bacharel em Psicologia, curso que já vinha funcionando desde 1958, realizei uma série de reuniões para debater os ante-projetos com os professores e assistentes das cátedras de “Psicologia” e “Psicologia Educacional”, reuniões nas quais também compareciam representantes da Sociedade de Psicologia de São Paulo e pessoas de outras instituições, igualmente interessadas.

Deborah: A elaboração desses projetos ficou a cargo dos deputados ou de outros profissionais?

Arrigo: Não saberia dizer-lhe se houve a iniciativa de algum deputado. É provável que tenha havido, como reflexo da necessidade sentida por muitas pessoas que trabalhavam na área. O fato é que uma vez levantado o tema na Câmara Federal, os movimentos dos interessados surgiram imediatamente. Nas reuniões havidas discutia-se os conteúdos dos ante-projetos, sobretudo a duração e as disciplinas que deveriam constar do curso de formação do psicólogo e as funções específicas deste profissional. Nas discussões sobre as funções dos psicólogos, muitos médicos se insurgiam contra as atividades dos psicólogos como profissionais independentes na área da clínica e da psicoterapia. Admitiam que as atividades psicológicas nessas áreas pudessem ser importantes, mas deveriam ser realizadas sob a supervisão de

médicos porque, clínica e terapia são termos da Medicina e por isso, outro profissional não poderia exercer tais atividades independentemente de controle médico. Para que o projeto afinal fosse aprovado foi preciso usar um subterfúgio: na menção das funções do psicólogo, as expressões “clínica” e “psicoterapia” não aparecem no texto legal. Foram substituídas pela frase “uso de técnicas e métodos psicológicos para solução de problemas de ajustamento”. Dessa forma a lei pôde ser aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 27 de agosto de 1962. É por isso que o dia 27 de agosto é considerado no Brasil o “Dia do Psicólogo”.

Nesse mesmo ano de 1962, o Conselho Federal de Educação, mediante o Parecer que recebeu o número 403, fixou o currículo mínimo e a duração em cinco anos, do curso de graduação em Psicologia, destinado á formação do psicólogo. Na USP, aquele curso de três anos de duração, que formava o Bacharel em Psicologia e que funcionava desde 1958, passou, pela adaptação à nova Lei, a formar o psicólogo em cinco anos, com a inclusão de novas disciplinas de natureza profissional. Foram então contratados novos professores. Para a área da Clínica foram admitidos os psiquiatras Durval Bellegarde Marcondes, para Psicanálise, Anibal Cipriano Silveira dos Santos, especialista no Teste de Rorschach e, Cícero Cristiano de Souza para a disciplina de Psicopatologia. Quanto à Psicologia Experimental, já se encontrava no Brasil, desde 1961, o professor Fred Keller, da “Columbia University” de New York, contratado como professor visitante.

Deborah: Esse curso ficava na FFLCH?

Arrigo: Não. Estávamos ainda na década de sessenta [1960] e, portanto tratava-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo que a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), que a sucedeu, passou a existir a partir de 1970, quando entrou em vigor a Reforma da USP. Por volta de 1968 surgiu na França um movimento estudantil que aspirava ao que os estudantes designavam de democratização das universidades. Em essência, esse movimento consistia no desejo dos estudantes participarem do poder na universidade, em todas as decisões, desde a atuação dos professores até a dos órgãos superiores da instituição. Esse movimento repercutiu rapidamente no Brasil, especialmente na FFCL onde os estudantes em greve reuniam-se em assembleias para discutir como seria exercido o poder na USP. Para tanto, surgiu a ideia da instalação de “comissões paritárias”, isto é, compostas de igual número de alunos e de professores, para as decisões em todas as instâncias da universidade. Nas assembleias surgiam propostas absurdas como: “*Não haverá mais programas de ensino, em cada disciplina os alunos*

decidem em cada aula o que querem aprender; não haverá mais exames, nem notas, nem frequência obrigatória; o professor na classe tem o mesmo status dos alunos” e assim por diante. As comissões paritárias, mediante votação, “democraticamente” decidiriam tudo. O professor que se negasse a aceitar o novo sistema seria ameaçado de não ter mais alunos e de ser demitido pela comissão paritária. Ora, como a maioria dos docentes era de assistentes sem estabilidade no cargo, a não aceitação da proposta dos alunos poderia representar a perda do emprego. Por isso, muitos professores, nas assembleias, geralmente os iniciantes, temerosos de serem demitidos, apoiavam as ideias insensatas dos alunos. Não foi o caso de nenhum dos assistentes da minha cátedra de “Psicologia Educacional”, mas ocorreu com alguns da área da “Psicologia”.

Entretanto, é preciso esclarecer que esse movimento que acabei de mencionar, ocorrido em 1968, não aconteceu igualmente em todas as faculdades da USP e mesmo na FFCL, onde foi intenso, obviamente, não envolvia todos os alunos. Nas manifestações desse tipo, geralmente não aparecem os melhores alunos, mas aqueles que se consideram mais politizados. Apesar dos exageros desse movimento estudantil, ele teve o mérito de despertar o Conselho Universitário da USP para uma ampla reforma da instituição.

Durante o ano de 1969, o Conselho Universitário reuniu-se diversas vezes para discutir o projeto de Reforma que introduziria muitas modificações na universidade. Entre outras, previu a criação de novas unidades básicas pelo desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), em vários Institutos e a criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Também foi aprovada a medida de abolição das cátedras e dos cargos de professor catedrático, com a criação dos Departamentos e a categoria de professor titular; a criação de novos colegiados na administração central e nas unidades básicas (isto é, nas Escolas, Faculdades e Institutos). A Reforma previu ainda a participação de representantes dos estudantes e dos funcionários, em números razoáveis em todos colegiados; a criação da pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, além de outras alterações.

No caso da estrutura da universidade, eu vislumbrei, na ocasião, a possibilidade e a conveniência de se propor ao Conselho Universitário a criação de um Instituto de Psicologia. Naquele Conselho, que era composto pelos Diretores das Faculdades e Escolas e um representante da congregação de cada uma dessas unidades, não havia nenhum professor de Psicologia. Vários membros do Conselho,

ignorando a importância da Psicologia e das aplicações desta ciência, opinavam que não era necessária a criação de um instituto independente para abrigá-la. Diziam que bastava um simples departamento vinculado a algum outro instituto que seria criado, mesmo porque existiam apenas duas cátedras de Psicologia na USP. A campanha para se criar o Instituto não foi tarefa fácil. A resistência de vários conselheiros foi até reforçada, por incrível que pareça, por alguns assistentes da área da Psicologia Experimental com o argumento de que bastava um departamento no Instituto de Ciências Biológicas, onde teriam as facilidades de laboratório e biotério. Nossa argumentação, no entanto, era de que a Psicologia é uma ciência abrangendo múltiplas áreas, teóricas e de aplicações, etc. e que, por isso mesmo, deveria merecer um centro independente e equidistante das demais ciências com as quais se relaciona, como ocorre em todas as boas universidades do mundo inteiro. Nessa campanha recebi o decidido apoio do professor Samuel Pfromm Netto. Inclusive, por inspiração dele, escrevemos dois longos artigos publicados no jornal “O Estado de São Paulo” defendendo a nossa posição, o que talvez tenha sensibilizado alguns membros do Conselho Universitário na ocasião da votação referente à questão.

No dia 9 de maio de 1969 foi realizada então, uma votação no Conselho sob a presidência do professor Eurípedes Simões de Paula para decidir ou não pela criação do Instituto. Na votação ocorreu um empate: doze votos a favor da criação do Instituto e doze votos contrários. Eurípedes, usando a prerrogativa do voto de Minerva, desempatou a favor da criação da nova unidade básica da USP. Assim, com apenas um voto a mais conseguimos o Instituto, que passou a funcionar a partir de 1º de janeiro de 1970 com quatro departamentos, a saber: 1 – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; 2 – Psicologia Clínica; 3 – Psicologia Experimental ; 4 – Psicologia Social e do Trabalho. Todo pessoal docente da ex-cátedra de “Psicologia Educacional” passou a integrar o primeiro Departamento mencionado, com exceção da professora Odette Lourenção van Kolk que integrou o segundo Departamento; os docentes contratados na área Clínica integraram o respectivo Departamento; parte dos docentes que trabalhavam na Cadeira de “Psicologia” foi para o Experimental; e outra parte passou a constituir o Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Por indicação do Reitor Miguel Reale, durante cerca de três meses assumi o cargo de Diretor “pró-tempore”, até que se instalasse a congregação, com a função, entre inúmeras outras, de eleger uma lista tríplice de professores titulares para a escolha do Diretor por parte do Reitor. Realizado esse procedimento, fui nomeado Diretor efetivo para um mandato de quatro anos, isto é, de

março de 1970 a março de 1974, sem a possibilidade de reeleição. Posteriormente exerci outras duas vezes a Diretoria do Instituto de Psicologia, isto é, de 1976 a 1980 e de 1984 a 1988, ano em que me aposentei.

Deborah: Aqueles que eram professores das antigas cátedras foram então para o Instituto de Psicologia (IPUSP)? Os assistentes do senhor como o professor Samuel Pfromm Netto e outros passaram a ser catedráticos ou não?

Arrigo: Não, a Reforma Universitária aboliu o cargo de professor de catedrático e introduziu a possibilidade de concursos para a efetivação do pessoal docente, além dos programas de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. Os antigos assistentes começaram então a realizar as etapas da carreira, com a obtenção dos títulos de doutor, livre-docente e de professor titular. O primeiro que fez o concurso para professor titular foi Dante Moreira Leite, que já havia feito o de livre-docente e me sucedeu na direção do Instituto, no período de 1974 a 1976, quando faleceu no exercício do cargo. Depois, a professora Maria José de Barros Aguirre fez o concurso para livre-docente e também o de titular, tendo exercido a direção do Instituto no período de 1980 a 1984. Assim, acabava-se a história dos catedráticos que nomeavam seus assistentes em cargos de confiança, sem qualquer estabilidade.

O Instituto prosseguiu com a participação dos docentes nas atividades de ensino, pesquisa, prestação de serviços, publicações, comparecimento em congressos e a organização de uma biblioteca especializada, atualmente uma referência não apenas nacional, mas para toda América Latina. Já afirmei em outra oportunidade, que foram plenamente justificáveis aqueles 13 votos favoráveis do Conselho Universitário que, em 1969, permitiram em boa hora, a criação desta unidade básica da USP.

Deborah: Eu queria perguntar sobre as nomenclaturas da USP, porque existem as Faculdades e os Institutos, porque esta diferença?

Arrigo: Essa é uma questão interessante. Na USP existem atualmente Faculdades, Escolas e Institutos, todas unidades básicas, de ensino e pesquisa, de mesmo nível. A razão das várias designações é a seguinte: quando ocorreu a Reforma de 1970, já existiam, tradicionalmente, por exemplo, a Faculdade de Direito, a de Medicina, a Escola Politécnica e a Escola Agrícola Luiz de Queiroz, de Piracicaba, instituições de formação profissional, reconhecidas de longa data. Os Institutos foram criados pela Reforma, principalmente pelo desdobramento da FFCL e se referem, sobretudo às ciências como Física, Química, Matemática, Geologia, Psicologia, etc. Foi também uma questão de respeito à tradição.

Deborah: Entendi. No caso do Instituto de Psicologia foram criados os quatro Departamentos como o senhor contou agora, mas e a pós-graduação, surgiu em seguida?

Arrigo: Quando assumi a direção do Instituto, uma das minhas primeiras preocupações foi exatamente a criação dos programas de pós-graduação. No mesmo ano da fundação do Instituto, ou seja, em 1970, tiveram início os programas em nível de mestrado, nas áreas de Psicologia Escolar e de Psicologia Experimental; em 1975, em Psicologia Clínica e em 1976, em Psicologia Social e do Trabalho. O nível de doutorado surgiu logo depois, na mesma sequência temporal, ou seja, Psicologia Escolar e Psicologia Experimental em 1974; Psicologia Clínica, em 1982; e, Psicologia Social, em 1989. Naquele momento eram poucas as universidades que mantinham a pós-graduação, até porque não havia muitos professores qualificados, isto é, portadores de títulos necessários para esse ensino.

Deborah: Estes cursos de pós-graduação eram diferentes do que são hoje, não é professor Arrigo?

Arrigo: É verdade. A professora Noemy, por exemplo, obteve o título de catedrática, em 1934, ainda no Instituto de Educação, no concurso que prestou para a cadeira de “Psicologia Educacional”, onde apresentou a tese de natureza histórica sobre as contribuições da Psicologia para a Educação. Depois, com esse título, transferiu-se para a FFCL.

Deborah: Outra pergunta que eu queria fazer, professor, o senhor acha que nesse início, o senhor que viveu grande parte da Psicologia Educacional nestes anos... As influências eram mais do campo experimental? Ou... Se o senhor pudesse citar as referências que vocês tinham... Claparède? Quais eram as referências?

Arrigo: Na Psicologia Educacional houve um fato interessante. A professora Noemy, usufruindo bolsa de estudos foi aos Estados Unidos, onde no Teachers College da Universidade Columbia de New York recebeu os ensinamentos dos grandes psicólogos e filósofos norte-americanos da época, como A.I. Gates, G. Murphy, W. H. Kilpatrick, E. L. Thorndike, além de outros. Voltando ao Brasil, suas aulas eram marcadas pelas influências do Associacionismo, do Behaviorismo. Depois ela evoluiu para a Gestalt, com as contribuições de Kohler, Koffka e Wertheimer e após sua aposentadoria tornou-se psicoterapeuta de orientação analítica. Naquela época eram pouquíssimas as pessoas pesquisando seriamente em Psicologia no

Brasil. Não havia a especialização que se nota hoje, em que o estudioso pode passar a vida dedicando-se apenas a uma área restrita da ciência psicológica.

Deborah: A professora Geraldina disse a mesma coisa...

Arrigo: Pois é. Posso dar o meu exemplo: a minha primeira tese foi em *aprendizagem*, para o doutorado, a segunda, no concurso para a livre-docência, foi sobre *interesses profissionais* e a terceira, para o concurso de cátedra, versou sobre *motivação humana*. Depois me dediquei a área da Psicologia Intercultural. Quando tudo está por fazer, aumenta-se o espectro da contribuição trabalhando-se em várias áreas, ao passo que, com o aumento de participantes, é mais viável a especialização.

Deborah: O senhor acha que isso veio com a profissionalização? Que tipo de explicação que o senhor dá para esta questão?

Arrigo: Veio com o desenvolvimento dos cursos, com a profissionalização e com a necessidade de preparação de docentes em distintos campos da Psicologia e nas múltiplas aplicações dessa ciência na vida moderna. Atualmente você encontra, por exemplo, um professor que somente ensina Psicologia Social, outro, só personalidade, um terceiro que trabalha com animais e nada mais. No meu tempo não era assim. No curso de Pedagogia da FFCL, por exemplo, a própria cadeira de “Psicologia Educacional”, que era o nome da cátedra, não era uma disciplina de “Psicologia Educacional”... Não havia uma disciplina com esse nome. As disciplinas que havia eram “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia da Personalidade”, “das Matérias Escolares”, “das Diferenças Individuais”, “História da Psicologia”, “Métodos da Psicologia”... Tudo isso constituindo os programas da cátedra de “Psicologia Educacional”. Você pode imaginar como foi árdua a preparação para o concurso que realizei para essa cátedra. A minha tese foi sobre *motivação humana*; a prova escrita, sobre *comportamento social da criança*; a prova didática, sobre *métodos da psicologia*; e, em cada prova, o tema era sorteado de uma lista de 20 pontos preparada no momento pela banca examinadora. Atualmente, os concursos de livre-docente e de professor titular são realizados na disciplina específica que o candidato ensina, com o sorteio de um dos pontos do programa (geralmente de cinco ou seis tópicos) que foi proposto pelo próprio candidato. Os concursos ficaram muito facilitados, embora se possa exigir deles conteúdos mais especializados.

Deborah: Então, essa é a dificuldade que eu estou tendo na tese professor... Porque a Psicologia, a história da Psicologia Educacional e Escolar

não é a história da Psicologia Educacional e Escolar apenas... É a história da Psicologia como um todo.

Arrigo: Exatamente.

Deborah: Não tinha isso... Acho que essa separação veio bem depois...

Arrigo: Como já afirmei anteriormente, a especialização é consequência do desenvolvimento dos cursos, da necessidade de formação de professores especializados e da ampliação do mercado de trabalho para os psicólogos. Hoje, o docente não se intitula simplesmente professor de Psicologia, mas de Psicologia Social ou Experimental ou Clínica e assim por diante...

Deborah: Inclusive na criação da profissão... O senhor estava comentando da lei que regulamentou a profissão e depois criou-se os cursos... Também não teve essa diferenciação, não é? Vamos formar psicólogos clínicos, ou escolares... A lei é genérica...

Arrigo: Sim. O curso de graduação confere o título de psicólogo e com ele o direito do portador se inscrever no Conselho Profissional da categoria e exercer a profissão em qualquer área na qual se julgar competente. É uma questão de ética do profissional. Recentemente, o Conselho abriu a possibilidade de uma inscrição complementar em algumas áreas de especialização, desde que o candidato comprove formação e experiência em nível de pós-graduação.

Deborah: O senhor também foi do Conselho de Psicologia também, não foi?

Arrigo: Sim, fui o primeiro Presidente do Conselho Federal de Psicologia. Instalei esse órgão em Brasília, bem como os primeiros oito Conselhos Regionais. Vou contar-lhe um pouco da história dessa instalação. A Lei de 1962 regulamentou a profissão de Psicólogo e dispôs sobre a formação desse profissional. O Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo e a duração do respectivo curso de formação, mas não havia dispositivo legal criando os órgãos da classe que deveriam registrar e fiscalizar o exercício profissional da categoria. Isto somente ocorreu muito tempo depois, ou seja, pela Lei de Nº. 5766 de 20/12/1971. Essa Lei estabeleceu que o Ministério do Trabalho deveria organizar e instalar o primeiro Conselho Federal. Mas isto só veio ocorrer dois anos depois, apesar das reiteradas solicitações das sociedades de Psicologia existentes em vários Estados. Em dezembro de 1973, o Ministro do Trabalho finalmente reuniu em Brasília representantes das sociedades de Psicologia existentes em vários Estados para comporem o primeiro Conselho. Pelo Estado de São Paulo integraram o Conselho

Oswaldo de Barros Santos e eu como membros efetivos; e Geraldina Porto Witter e Odette Lourenção van Kolck como suplentes. Os membros escolhidos, em ato contínuo, deveriam eleger o Presidente para o início imediato das atividades. Não houve tal eleição porque eu fui desde logo aclamado, sem qualquer formalidade, para ocupar o cargo.

Deborah: Que bom, não é professor? É porque o senhor era querido também, não é? Tinha uma parte afetiva na história...Tinha criado o curso de Psicologia da USP...

Arrigo: É, eu já havia trabalhado bastante para a classe dos psicólogos: duas vezes Presidente da Sociedade de Psicologia de São Paulo, Presidente da Associação Brasileira de Psicólogos, participante das campanhas vitoriosas para a regulamentação da profissão e daquela que resultou na fundação do Instituto de Psicologia da USP. Por isso, não poderia deixar de honrar a aclamação dos colegas, mesmo consciente da enorme tarefa que teria pela frente. De fato, foi um trabalho enorme, sem qualquer apoio financeiro, que idealmente tivemos e se prolongou durante o primeiro mandato de três anos.

Todo mês passávamos uma semana em Brasília, com as despesas de passagens e de estadia pagas do próprio bolso, às vezes com pequenas ajudas financeiras das associações de Psicologia que não tinham a obrigação e nem condições de cobrir todos os gastos necessários para a realização das reuniões. Oficialmente, o Ministério do Trabalho deveria proporcionar todas as facilidades materiais para o funcionamento do Conselho, até que este pudesse atuar com recursos próprios a serem obtidos nos Conselhos Regionais - que ainda não existiam - provenientes das anuidades dos psicólogos que neles deveriam se inscrever. A única facilidade que o Ministério nos proporcionou foi a cessão de uma sala para as realizações de nossas reuniões. No entanto, a sala cedida era o depósito de móveis velhos do Ministério. Lá encontramos uma mesa e algumas cadeiras e começamos a primeira reunião. Ai aconteceu um fato jocoso: um dos conselheiros ao sentar-se em uma cadeira não percebeu que a mesma estava com as pernas quebradas e foi direto ao chão, em espetacular tombo. Felizmente, não se feriu. E equipamento de escritório? E material para trabalhar? E secretária? Não havia nada. Felizmente um dos conselheiros, Geraldo Servo, exercia a profissão em Brasília, onde possuía um instituto. Pois bem, o Geraldo cedeu durante muito tempo sua máquina de escrever, sua secretária e todo material necessário para as deliberações do Conselho que se reunia no seu consultório. Apesar de toda essa precariedade inicial, no ano seguinte já

havíamos produzido bastante e criado os oito primeiros Conselhos Regionais. Com o orçamento próprio que começou com as transferências de numerário dos Conselhos Regionais previstas na lei, quando encerrou o meu mandato, em 1976, já estávamos instalados em duas salas de um prédio da Avenida W3, totalmente pagas. Durante essa primeira gestão do Conselho Federal, os conselheiros não receberam nenhuma remuneração, pagamento dos conselheiros que passou a existir somente a partir da segunda gestão.

Deborah: E o senhor voltou para o Conselho depois?

Arrigo: Fui eleito para a segunda gestão como conselheiro e logo solicitei uma licença para viagem ao exterior a fim de participar de um congresso. Ao regressar, tomei conhecimento de algumas decisões e atitudes que o novo presidente havia tomado e com as quais não podia concordar. Então resolvi solicitar demissão do Conselho, em caráter irrevogável, e também em virtude da recomendação do meu médico, diante da estafa causada pelas constantes viagens a Brasília. Afinal, com a instalação dos conselhos - Federal e Regionais - e em pleno funcionamento, eu julgava ter cumprido a minha missão.

Deborah: Qual era o número de psicólogos inscritos, o senhor sabe?

Arrigo: As inscrições eram feitas nos Regionais. Não me lembro quantos se inscreveram inicialmente. Aqui em São Paulo sou o número 1.

Deborah: Não sabia que o senhor é o número 1. Eu sou o número 94.375.

Arrigo: Tudo isso? Quanto mais alto o número mais jovem é o psicólogo, não é mesmo? Parabéns.

Deborah: Obrigada. Em São Paulo parece que existem hoje em dia mais de 70 mil ativos. É o maior Conselho Regional.

Arrigo: Geralmente muitos inscritos não exercem a profissão.

Deborah: Pois é. Meu número é 94.375, mas existem mais de cem mil inscritos.

Arrigo: É espantoso! Mais de cem mil? A propósito do meu número 1 vou contar-lhe um episódio engraçado. Em julho de 2003 o Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica realizou na cidade de Campinas um congresso e, na sessão solene de abertura, promoveu uma homenagem a alguns pioneiros da área de avaliação psicológica, entre os quais eu fui distinguido. A psicóloga Eda Marconi Custódio, em discurso saudando-me, referiu-se ao fato da minha inscrição no Conselho Regional de São Paulo ser a de número 1. No auditório havia muitos alunos de Psicologia. Após a

sessão houve um coquetel de confraternização e num grupo de jovens alunas eu ouvi uma dizer para as outras:

___“A Psicologia no Brasil é mesmo uma ciência muito nova. Imaginem que o psicólogo número 1 ainda é vivo ...”

[Risos]

Deborah: Professor Arrigo, eu gostaria de voltar um pouco.... Logo que foi criado o curso e a profissão, já tinha gente trabalhando nas escolas também, não é? Já existia um trabalho, um Serviço em Psicologia e criou a clínica-escola, começou esse tipo de trabalho lá na USP ou não? Esse serviço de Psicologia Escolar?

Arrigo: Veja bem. Já no tempo da professora Noemy e mesmo antes dela e da lei que regulamentou a profissão de psicólogo, existiam pesquisas nos Laboratórios e nas cadeiras de Psicologia, bem como nas instituições de natureza profissional ou clínica, como mencionei anteriormente.

Deborah: O trabalho era basicamente com as crianças, e aplicação de testes?

Arrigo: Havia todo tipo de trabalhos e de pesquisas que resultaram em teses, publicações ou comunicações em congressos ou em outras reuniões científicas.

Deborah: Também, após a lei que regulamentou a profissão de psicólogos houve uma comissão que analisou as atividades dos que já vinham trabalhando em Psicologia antes da lei, não foi?

Arrigo: Sim. Quando foi aprovada a lei em 1962, já havia muita gente trabalhando em Psicologia nas universidades, nos serviços profissionais como o SENAI e o SENAC, nos serviços clínicos, etc. Eram exatamente os que tinham participado da campanha para a regulamentação da profissão, como mencionei anteriormente. Por isso, foi prevista a possibilidade da concessão do título de psicólogo para aqueles que, na data da lei, já vinham exercendo, por mais de cinco anos, atividades de natureza psicológica. Para isto, estes deveriam comprovar formação universitária, trabalho em instituições oficiais ou reconhecidas e publicações na área de Psicologia ou o título de doutor com tese de natureza psicológica. Este título já vinha sendo outorgado por algumas universidades, como na USP. Foi o caso do meu doutoramento. Mas, era preciso fazer essa verificação. Foi então designada pelo Ministério da Educação uma comissão de cinco professores universitários de Psicologia, presidida por Lourenço Filho, da qual participara também Pedro Parafita Bessa, de Belo Horizonte, Pe. Antonius Benkö, da PUC do Rio de Janeiro, Carolina

Bori e eu, da USP. Em reuniões mensais, realizadas no Ministério da Educação, durante muito tempo, essa comissão examinou cuidadosamente a documentação de cada um dos cerca de 2000 pedidos, exarando parecer fundamentado, que podia concluir pela aprovação do registro solicitado, pela negação, ou pelo registro condicionado à aprovação em determinadas disciplinas psicológicas a serem cursadas em cursos universitários de Psicologia já então existentes. A maioria dos pedidos de registro foi negada por falta de documentação comprobatória.

Deborah: Nossa, até isso?

Arrigo: Sim. Muitos pedidos foram negados por não ter documentação que comprovasse a prática ou titulação referida.

Gostaria de contar-lhe outro fato que me ocorreu agora... Para dizer de como eram os estudos e pesquisas naqueles tempos remotos... Voltando bastante no tempo, vou contar-lhe um episódio ocorrido por ocasião da realização de minha tese de doutorado, isto é, no começo da década de cinquenta [1950]. Eu trabalhava em Psicologia da Aprendizagem e decidi fazer um experimento sobre aprendizagem verbal serial, isto é, de itens dispostos em série. Decisão tomada depois de longa pesquisa bibliográfica em época na qual não havia internet, nem computadores, nem revistas especializadas em nossas bibliotecas. A bibliografia foi conseguida arduamente por meio de demorada correspondência postal com autores dos Estados Unidos. O conteúdo da aprendizagem dos sujeitos submetidos ao experimento eram séries de sílabas sem sentido, isto é, sílabas de três letras que não formassem nenhuma palavra. Para a apresentação desse material, que deveria ser aprendido pelos sujeitos, os americanos utilizavam um pequeno aparelho elétrico chamado “*memory drum*” (*tambor de memória*) que exibe a série de sílabas, uma a uma, durante curto tempo para serem memorizadas. O experimentador, em seguida, pede a reprodução na mesma ordem na qual foram apresentadas. Os objetivos específicos do meu experimento eram, em resumo, verificar a influência na aprendizagem da maior ou menor semelhança entre as sílabas de uma mesma série ou lista e na aprendizagem das mesmas sílabas dispostas em ordens diferentes. Eu organizei três séries de listas, com dez sílabas cada; uma composta de *sílabas muito semelhantes entre si pelo uso de muitas letras iguais*, chamada de *grande semelhança*; uma com *menos letras iguais*, chamada de *média semelhança*; e uma com *poucas letras iguais*, que chamei de *pequena semelhança*. A maior ou menor semelhança entre as sílabas foi obtida com o uso das consoantes, da seguinte forma: para a lista de *grande semelhança* entre as sílabas foram usadas *apenas 5 consoantes*; para a de *média*

semelhança utilizei 10 consoantes; e para de *pequena semelhança* foram empregadas 20 consoantes na obtenção das dez sílabas, o que significa que cada consoante foi utilizada uma única vez. O método de reprodução das sílabas memorizadas era o da antecipação, isto é, no momento da reprodução do que foi aprendido, ou seja, ao ser apresentada novamente cada sílaba da lista, o aprendiz deveria antecipar a sílaba seguinte, escrevendo-a num bloco de notas. As anotações no bloco deveriam ser escritas em folhas separadas, uma para cada tentativa do aprendiz, até que ele conseguisse antecipar corretamente todas as dez sílabas da lista, mediante sucessivas apresentações da lista como estímulo.

Obviamente, não dispúnhamos do aparelho no Brasil e então resolvi importá-lo dos Estados Unidos, escrevendo para a firma Lafayette Company que era a firma que o fabricava. Era um aparelho relativamente simples e não muito caro. Consistia num tambor giratório no qual era colada uma folha com as sílabas dispostas verticalmente e que, de acordo com o tempo de exposição previamente determinado, mostrava em uma pequena janela de uma placa que o cobria, cada sílaba da lista a ser memorizada. Como o tambor girava, a lista ia aparecendo sucessivas vezes até que o sujeito antecipasse corretamente todas as sílabas da série. Pois bem, a tentativa para importar o tal “*memory drum*” foi uma verdadeira novela. Primeiramente, era necessário solicitar junto ao Banco do Brasil uma licença de importação para enviar os dólares para a compra do aparelho. Mas, para isso, era preciso anexar documentação comprobatória de que não existia similar no Brasil e de que a importação não tinha fins comerciais, mediante carta de compromisso de minha parte. No Banco do Brasil havia o departamento da CACEX, que exigia essa documentação. Entretanto, os funcionários da CACEX não compreendiam a finalidade de tal aparelho, apesar da minha explicação de que era para fins de pesquisa. Diziam:

“Como? Pesquisa de memória com aparelho? Não temos essa classificação para licenças de importação”

E o processo não andava. Aconteceu que um dos meus alunos chamado Hipólito das Neves, que trabalhava com negócios de importação-exportação, tomando conhecimento do meu problema, procurou-me e disse:

— “... Professor, deixa que eu vou cuidar disso. Isso dá muito trabalho para quem não está nesse negócio”.

Para mim foi um alívio deixar que ele cuidasse da questão. O alívio foi momentâneo porque o Hipólito começou a se entender com a firma Lafayette usando o nome dele e a firma acabou enviando o aparelho pelo correio para o Professor

Hipólito das Neves, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Como não havia nenhum professor com esse nome na Faculdade, esta devolveu o aviso do correio com essa informação e o aparelho foi reenviado para os Estados Unidos.

[Risos]...

Deborah: Meu Deus... E aí professor? Como o senhor fez a pesquisa?

Arrigo: O aparelho voltou por navio e lá chegou com a parte inferior, que era de madeira, apodrecida ou deteriorada. A firma me escreveu informando-me que devia restaurar o aparelho ou enviar-me um novo, naturalmente, mediante novos pagamentos. E aqui, nova licença de importação com toda aquela burocracia. Então tive uma ideia e desisti de usar o “*memory drum*”. A ideia foi a de, em lugar de utilizar o tambor de memória, empregar filmes cinematográficos para cada lista de sílabas, em circuito fechado, isto é, o filme era colado nas extremidades de modo que formasse uma fita circular. Isso permitiu a projeção de cada sílaba durante cinco segundos e da série toda em intervalos de tempo constantes de dez segundos, exatamente como o tambor de memória poderia proporcionar. Preparei todo esse material e o aparelho de projeção consegui por empréstimo de um colega da área de Geografia Humana, o prof. Ary França. Um detalhe: realizei essa pesquisa, como também as que possibilitaram a redação das teses para os concursos de livre-docência e de cátedra, pagando do próprio bolso as despesas. Não havia ainda as agências financiadoras de pesquisas como a FAPESP, a CAPES, o CNPq ou a FINEP e outras que existem atualmente. Conto-lhe toda essa história para mostrar como era difícil pesquisar naquela época, sobretudo na área da Psicologia...

O experimento que realizei permitiu várias conclusões, algumas confirmando o que outros pesquisadores já haviam obtido, mas outras inéditas na literatura sobre aprendizagem verbal de itens dispostos em séries. Vou me referir apenas a uma das conclusões: *a lista com sílabas muito semelhantes entre si era a de aprendizagem mais difícil, enquanto que a de pequena semelhança era a mais fácil.*

Deborah: Olha! Mesmo?

Arrigo: Sim. A teoria que pode explicar esse resultado é, em síntese, a seguinte: na aprendizagem de itens dispostos em séries existem dois processos, um de *generalização* e o outro de *diferenciação*. Nas primeiras práticas de um conjunto de itens *muito semelhantes* entre si, ocorre uma *generalização*, isto é, certa confusão entre eles. A aprendizagem só se completará quando houver a perfeita *diferenciação* entre os itens. Em outras palavras: a *diferenciação* do conteúdo é tarefa essencial no processo de aprendizagem e essa tarefa será tanto mais difícil e demorada quanto

maior a similaridade, e portanto a tendência generalizadora entre os itens a serem aprendidos. Como aplicação educacional desse resultado sugeri, por exemplo, que muitas das dificuldades que as crianças, ao serem alfabetizadas, encontram na aprendizagem da leitura sejam devidas ao fato de não serem diferenciados os padrões semelhantes de letras. Por isso, é condenável o que ocorre em muitas cartilhas que, na suposição de facilitarem a aprendizagem da leitura, utilizam, nas primeiras lições, frases compostas de palavras muito semelhantes entre si por possuírem a mesma sílaba ou sílabas quase iguais, como no seguinte exemplo: “*Ada deu o dado a Dadá. Dê o dado a Dudu. Dói o dedo da Didi. Dadá Didi Dudu*”. Na aprendizagem da língua inglesa encontramos muitas palavras com grafias ou pronunciados semelhantes mas sentidos diferentes. Não é conveniente praticá-las ao mesmo tempo, evitando-se o problema da generalização. Por exemplo: *ear, here, heir, year, heel, hair*. Ou, *thin, thing, thick, thief, think*.

Deborah: Olha que bacana professor... Tá vendo... Essas coisas a gente perdeu... Eu acho que a Psicologia Educacional e Escolar precisava retomar isso! Retomar pesquisas assim que tenham uma aplicação direta para melhoria da Educação!

Arrigo: Pois é. E essa foi uma tese publicada em 1953, após todas aquelas dificuldades às quais me referi. Foi um exemplo de como se pesquisava naquela época: sem computador, sem internet, sem financiamento, sem bibliotecas informatizadas como hoje em dia.

Deborah: E depois o senhor foi pesquisar mais que área, professor?

Arrigo: Eu fiz a pesquisa sobre *interesses profissionais*, que foi incluída na minha tese de livre-docência, realizada em 1954 e, em seguida, a pesquisa da tese de cátedra, sobre *motivação*, mencionada anteriormente. Com esta terceira tese começou meu interesse pelo campo da Psicologia Intercultural.

No início da década de sessenta [1960] fui convidado para participar de uma conferência de trabalho na Universidade de Chicago com representantes de vários países. Foram convidados também psicólogos dos seguintes países: México, Inglaterra, Itália, Japão, antiga Iugoslávia, Alemanha e, naturalmente, Estados Unidos. Nessa conferência estabelecemos um amplo projeto de pesquisa, de natureza internacional e intercultural, que foi desenvolvido nos oito países, sob a coordenação geral do Prof. Robert Peck, da Universidade do Texas. Esse projeto, intitulado “Coping Styles and Achievement: a cross-national study of school children”, teve o objetivo estudar o comportamento social de crianças e adolescentes escolares, segundo um

plano comum, realizado nos oito países com equipes de pesquisadores locais. Em cada país foram selecionadas, amostras de crianças escolares de dois grupos de idade (10 e 14 anos), dos dois sexos e de dois níveis socioeconômicos, num total de 800 sujeitos, os quais foram submetidos a dez instrumentos psicológicos para a coleta dos dados que foram tratados nos computadores da Universidade do Texas. Para verificação da consistência dos resultados, houve numa segunda fase, a repetição da coleta de dados, com o emprego de outras amostras de sujeitos e, ainda, uma entrevista com sub-amostras dos pais das crianças. Com essa amplitude, pode-se imaginar porque a tarefa demorou vários anos para ser concluída.

No Brasil, o projeto foi desenvolvido sob minha direção, e dele participaram vários docentes da então Cadeira de “Psicologia Educacional” da FFCL, sendo que os dados obtidos ensejaram a realização de trabalhos parciais apresentados em congressos e três teses de doutorado. Os resultados gerais dessa pesquisa, incluindo as comparações entre os países participantes foram publicados em sete volumes, pelo “Office of Education and Welfare”, dos Estados Unidos, entidade que financiou toda a realização do projeto, inclusive as viagens internacionais dos principais pesquisadores para debaterem o andamento das tarefas. Foram realizadas reuniões nos Estados Unidos, no México e na Inglaterra.

Deborah: Isso foi em que época?

Arrigo: A pesquisa foi realizada durante vários anos, a partir de 1965. As publicações dos resultados gerais pelo Office of Education, bem como as três teses de doutorado realizadas no Brasil, ocorreram na década de 1970.

Deborah: Então o senhor posteriormente dedicou-se mais à pesquisa intercultural?

Arrigo: É verdade. Passei a realizar trabalhos nessa área, apresentados em congressos e publicados em revistas ou em livros. Por exemplo, David McClelland, aquele autor da técnica de avaliação da motivação humana que eu aferi para o Brasil e que foi objeto da minha tese do concurso de cátedra, tendo tomado conhecimento do meu trabalho, solicitou-me que participasse de uma pesquisa no Brasil, incluída no seu livro intitulado “The Achieving Society”, publicado em 1961. E atualmente tenho também realizado publicações diversas, dentre elas, sou responsável, junto com colegas da Academia, pelo Boletim da Academia Paulista de Psicologia...

Deborah: O senhor publicou recentemente um artigo sobre a professora Noemy no Boletim, não foi? Para mim foi um material rico de informações sobre ela...

Arrigo: Sim, foi no Boletim da Academia Paulista de Psicologia, órgão oficial da nossa Academia, no número de outubro/dezembro de 2002, por ocasião das comemorações do centenário do nascimento da Acadêmica Noemy da Silveira Rudolfer. Tendo em vista as amplas e vanguardistas contribuições para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, dividi o seu legado em oito fases que contemplam a sua carreira profissional. Ela começou como professora primária em diversos grupos escolares da capital; exerceu a docência e a pesquisa no então Ensino Normal; obteve bolsa de estudos para se aperfeiçoar na Universidade Columbia de Nova York; chefiou laboratórios de Psicologia Educacional e exerceu a cátedra na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP. A Noemy também realizou missões culturais em diversos países; ocupou posição de destaque no Instituto de Seleção e Orientação Profissional do Rio de Janeiro, trabalhando ao lado de Emílio Mira y Lopez; e encerrou sua notável carreira como psicoterapeuta de base analítica. Além disso, era uma conferencista de grande talento e, por isso, era frequentemente convidada pelas universidades para pronunciar conferências, nas quais encantava plateias, justificando com muita emoção os temas que desenvolvia.

O governo brasileiro manteve - não sei se ainda mantém – uma parceria de universidades brasileiras com a cátedra de Psicologia da Universidade de Assunção, no Paraguai. A Profa. Noemy foi indicada pelo Governo para reger aquela cátedra, creio que foi para a instalação e permanência de um ano, durante o qual eu a substituí na USP. Depois, estiveram naquele cargo sucessivamente Jovino de Macedo e Romeu de Moraes Almeida. Ambos também passaram pela Academia Paulista de Psicologia.. Durante o tempo em que foi professora da USP, Noemy afastou-se inúmeras vezes em licenças do cargo para cumprir compromissos no exterior, além daquele no Rio de Janeiro, no ISOP, como já mencionei. E nessas ausências eu, como seu primeiro assistentes, a substituía.

Deborah: Eu queria que o senhor falasse um pouco mais da Academia Paulista de Psicologia já que entramos no assunto...

Arrigo: No ano de 1979, quando se comemorou internacionalmente o centenário da Psicologia científica, a partir do famoso Laboratório de Wundt, alguns psicólogos paulistas, liderados por Samuel Pfromm Netto e Carlos Del Nero, tiveram a ideia de fundar a Academia Paulista de Psicologia. Fui procurado em minha casa com o convite para ser um dos fundadores da instituição e aceitei o honroso convite. Assim, em 31 de dezembro daquele ano foi fundada a Academia que, a exemplo do que ocorria em outras áreas do saber, como as Letras, a História e a Educação, a nova

Academia iria contemplar a ciência psicológica. Dentre as múltiplas finalidades da entidade, a principal é a de resgatar e preservar a memória da Psicologia no Brasil, especialmente em São Paulo. O corpo acadêmico é constituído por 40 psicólogos que se notabilizaram como professores, pesquisadores, autores, ou no exercício profissional da Psicologia. O primeiro Presidente foi Carlos Del Nero. Samuel Pfromm também presidiu a entidade. Eu sou o atual Presidente e venho sendo reconduzido ao cargo em várias eleições que se realizam a cada três anos. Aidyl M. Q. Perez-Ramos, também há vários anos vem exercendo a Secretaria Geral da Academia, com extraordinária eficiência e dedicação. Vários nomes conhecidos na área da Psicologia ou da Psiquiatria, que foram meus colegas como professores do Instituto de Psicologia da USP, ou meus assistentes na antiga cátedra de “Psicologia Educacional” da FFCL, ou meus ex-alunos, pertencem ou pertenceram (vários são já falecidos) à Academia Paulista de Psicologia. Lembro, entre outros, dos seguintes: Noemy da Silveira Rudolfer (esta foi minha professora), Durval B. Marcondes, Cícero Cristiano de Souza, Annita Cabral, Oswaldo de Barros Santos, Maria José Aguirre, Dante Moreira Leite, Mathilde Neder, Geraldina Porto Witter, Samuel Pfromm Neto, Odette Lourenção van Kolck, Theo van Kolck, José Fernando Bitencourt Lomônaco, Eda Marconi Custódio, Romeu de Moraes Almeida, Zilda Augusta Anselmo, Waldecy Alberto Miranda, Antônio Carelli, além de outros.

Assim, a Academia é composta por 40 Cadeiras, identificadas por números e Patronos. Os Patronos foram escolhidos quando da fundação da entidade entre eminentes figuras da intelectualidade paulista, que contribuíram de modo destacado para o desenvolvimento da Psicologia em nosso meio, especialmente na época histórica em que se iniciavam as atividades pioneiras do cultivo desta ciência e que levariam a posterior criação de cursos específicos de Psicologia e à regulamentação da profissão de psicólogo. Foram professores de Psicologia, de Sociologia ou de Filosofia além de psiquiatras, educadores, historiadores e engenheiros, as destacadas personalidades que constituem os Patronos da entidade. Cito alguns nomes como exemplos: Clemente Quaglio, Lourenço Filho, Raul de Moraes, Dante Moreira Leite, professores de Psicologia; João Cruz Costa, filósofo, Franco da Rocha, psiquiatra, Eurípedes Simões de Paula, historiador e Fernando de Azevedo, sociólogo.

Como falei anteriormente, dentre os vários objetivos da Academia figura o de resgatar e preservar a memória da Psicologia em nosso meio. Com esse objetivo, a Academia realizou o projeto intitulado “O legado da Psicologia para o desenvolvimento humano”, que consistiu na gravação de depoimentos de Acadêmicos sobre a

respectiva vida e obra, já em sua segunda fase, com o total de 19 depoimentos em conjuntos de três DVDs para cada fase, o conteúdo é apresentado também em forma de livro. Na primeira fase desse projeto eu realizei dois depoimentos: um sobre a própria Academia e o segundo intitulado “Subsídios para a história da Psicologia no Brasil”. Outra realização digna de nota é a outorga de prêmios a autores de trabalhos relevantes, inéditos e recentes, como incentivo à produção de conhecimento científico e tecnológico em Psicologia.

Deborah: O senhor ocupa que cadeira específica, qual é o seu Patrono?

Arrigo: A minha Cadeira é a de número 4 e o meu Patrono é “Almeida Júnior”. Antonio Ferreira de Almeida Júnior foi um dos examinadores de Noemy em 1934, quando ela prestou o concurso no Instituto de Educação Caetano de Campos e vinte e dois anos depois, isto é, em 1956, foi meu examinador no concurso para a cátedra de Psicologia Educacional da FFCL. Almeida Júnior, nome pelo qual era mais conhecido, era o que se poderia chamar um intelectual polivalente. Iniciou sua carreira de educador no magistério primário. Foi professor de Escola Normal, onde ensinou Francês, Biologia e Higiene. Em 1921 formou-se em Medicina. Entre 1921 e 1923 exerceu o cargo de assistente do Instituto de Higiene de São Paulo, instituição que mais tarde foi transformada na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP. Tornou-se professor de Biologia Educacional em 1933 no curso de aperfeiçoamento de professores do Instituto de Educação Caetano de Campos, em 1938 foi transferido para a Seção de Pedagogia da USP onde permaneceu até 1941. Neste mesmo ano foi aprovado em brilhante concurso para ocupar a cátedra de Medicina Legal da Faculdade de Direto da USP, Faculdade na qual em 1962 receberia o título de Professor Emérito, título outorgado também pela Escola Paulista de Medicina no mesmo ano. Além das atividades docentes, é impressionante o número das atividades administrativas, comissões, conselhos e missões no campo da educação, atribuídas ao professor Almeida Júnior. Considerados apenas os livros e artigos científicos que escreveu, pode-se relacionar mais de uma centena, especialmente nas áreas da Medicina Legal, Medicina Social, Educação, Higiene, Fisiologia, Biologia, Psicologia e Puericultura. Lourenço Filho, também Patrono da Academia, foi outra figura igualmente polivalente, que atuou nos campos da Educação, Psicologia, Direto e Administração Pública. Hoje vivemos a super especialização e são mais raros os intelectuais com tanta versatilidade.

Deborah: Eu acho uma pena mesmo, eu acho que a nossa formação podia voltar um pouco mais... Para essa formação polivalente.

Arrigo: É verdade. Mas como tocou na questão do Boletim de Psicologia da Academia e falamos de publicações na área, e destes pioneiros, lembrei de falar de um tópico importante. Me refiro a um interessante aspecto da história da Psicologia no Brasil, com o qual terminei meu depoimento no projeto da Academia “O legado da Psicologia para o desenvolvimento humano”. Trata-se da extraordinária expansão do mercado editorial atual, quer pela publicação de livros de divulgação para o grande público, quer pelo surgimento de obras especializadas, notadamente, de periódicos contendo os avanços dos conhecimentos em termos teóricos, metodológicos e de resultados de pesquisas. Mas não foi sempre assim... Nas primeiras décadas do século XX, a bibliografia disponível era extremamente reduzida. Falando um pouco desta história editorial encontramos que, nos primórdios, eram os autores de livros na área da Educação que às vezes abordavam temas de Psicologia Educacional, como por exemplo, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira. Depois começaram aparecer livros com conteúdos mais específicos de Psicologia, como foi o caso da obra “Introdução à Psicologia Educacional” de Noemy da Silveira Rudolfer, publicada em 1938 e em segunda edição em 1961, ou os livros de Arthur Ramos, ou os de Sylvio Rabello. Nesta época, surgiram também as traduções de autores europeus, especialmente franceses, como Piéron, Henri Wallon, Paul Guillaume, e Claparède, indicados para os estudiosos que desejassem se aprofundar um pouco mais.

Em termos de revistas, no início, os assuntos de Psicologia apareciam em artigos de alguns periódicos de Educação existentes nas primeiras décadas do século passado, como a Revista Educação, ou a Escola Nova, ou a publicada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Escreviam para essas revistas, entre outros, Lourenço Filho, Noemy Rudolfer, Almeida Júnior, e também professores das antigas Escolas Normais. Mais tarde surgiram as revistas específicas de Psicologia, como a do ISOP, denominada inicialmente “Arquivos Brasileiros de Psicotécnica”, depois “Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada” e agora apenas “Arquivos Brasileiros de Psicologia”, o periódico publicado durante vários anos pela PUC de São Paulo, denominado “Revista de Psicologia Normal e Patológica”, o “Boletim de Psicologia” publicado pela Associação de Psicologia de São Paulo, o “Boletim Academia Paulista de Psicologia”. E temos nos anos noventa a Revista “Psicologia Escolar e Educacional”, além de muitos outros periódicos publicados não apenas em São Paulo e no Rio de Janeiro, mas em outros Estados da Federação. Há algum tempo informou-me a Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP que atualmente são

cerca de 200 as publicações periódicas no Brasil, evidenciando o extraordinário avanço dos estudos e pesquisas nesse campo em nosso meio.

Deborah: Isso é um outro campo maravilhoso de pesquisa, não é? Fazer uma trajetória histórica sobre a literatura em Psicologia Educacional e Escolar... A trajetória da literatura da área...

Arrigo: Um nome importante no mercado editorial de Psicologia foi Dante Moreira Leite, que traduziu uma enorme quantidade de livros norte-americanos de Psicologia Geral e de Psicologia Social. Ele tinha uma impressionante facilidade para traduzir.

Deborah: O senhor acha que a influência inicial foi a literatura francesa?

Arrigo: Sem dúvida. Depois é que veio a americana. Os livros traduzidos pelo Dante eram utilizados nos cursos de Psicologia e a publicação de algumas revistas especializadas como as que mencionei representou um esforço muito grande de certas entidades e pessoas. Alguns periódicos, depois de anos de publicação, tiveram que ser interrompidos, outros não passaram dos primeiros números.

Uma publicação regular de um periódico especializado não é tarefa simples, pois requer a dedicação exclusiva de vários profissionais e participação de um corpo editorial de especialistas na matéria para a devida seleção dos originais que podem ser publicados. No meu depoimento para o projeto realizado para a Academia, lembrei do caso da revista denominada “Psyke”, publicada em 1947, que não passou do primeiro número, não obstante os esforços dos seus eminentes idealizadores.

Ultimamente a Psicologia desenvolveu-se de forma explosiva, graças à criação de novos cursos, especialmente de pós-graduação e a conseqüente produção de pesquisas, publicações, aplicações e a realização de congressos nos diversos campos em que se divide a ciência psicológica. E isto não apenas no Brasil, mas também na América Latina, como se pode notar pelas atuais atividades da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP), da qual sou membro honorário e ex Presidente (período de 1971-1973). Durante meu mandato organizei e presidi o XIV Congresso Interamericano de Psicologia realizado em São Paulo em abril de 1973, o maior até então reunido pela SIP, com mais de 3000 participantes e cerca de 150 especialistas estrangeiros. Pela primeira vez nos congressos da SIP ocorreu maciça participação de estudantes que compareciam às sessões do conclave apenas como observadores das contribuições dos congressistas. Os anais desse congresso foram publicados em um volume de mais de 800 páginas, com varias fotografias do conclave e os meus discursos de abertura e de encerramento.

Deborah: Isso também daria uma boa pesquisa, investigar sobre os congressos de Psicologia ao longo do tempo... No livro do Rubén Ardila, que eu pesquisei, tem um pouco dessa história dos congressos também. O livro se chama: “La Psicologia in la America Latina: pasado, presente e futuro”. Foi publicado em 1986. Ele conta deste congresso em São Paulo e diz isso que o senhor está contando... Que foi o maior congresso visto até então...

Arrigo: O Ardila é um amigo de longa data. Estive com ele em diversas ocasiões e considero-o um dos mais destacados psicólogos da América Latina. Autor de vários livros de Psicologia e assíduo participante de congressos e eventos internacionais. Uma de suas preocupações tem sido com o futuro da Psicologia. Em 2002 ele publicou um livro intitulado “La Psicologia en el futuro”, no qual apresenta as entrevistas que realizou com 48 psicólogos, considerados os mais destacados do mundo, procedentes de 24 países dos cinco continentes. Ele solicitou aos entrevistados uma reflexão sobre como será a Psicologia no futuro. O livro foi originalmente publicado em espanhol, mas já existem traduções para outros idiomas. Agora está sendo traduzido para o português por uma editora do Rio de Janeiro. Como não havia nenhum psicólogo brasileiro entre os entrevistados, o Ardila escreveu-me solicitando a minha participação. Como é um material interessante, acredito que é oportuno ilustrar como foi esta minha participação no livro de Ardila o que faço a seguir. Para orientar a entrevista ele propôs algumas perguntas que apresento em seguida com uma ou duas frases que foram desenvolvidas nas respectivas respostas, num texto de seis páginas.

“Quais serão as características da Psicologia em um futuro próximo?”

Eu respondi: “Creio que a Psicologia, seja como ciência pura, ou como ciência aplicada, continuará ampliando seu campo de atuação, não somente nas atividades dos psicólogos propriamente ditos, mas igualmente na área do conhecimento complementar, indispensável na formação e nas atividades de outros profissionais.”

“Quais serão as áreas de investigação mais importantes em um futuro próximo?”

“Na sua interface com as ciências biológicas, acredito que a Psicologia terá papel importante a desempenhar no seu relacionamento com a Neurociência, principalmente no sentido de ampliar os conhecimentos sobre as funções do cérebro. Por outro lado, na sua interface com as ciências sociais, a Psicologia desenvolverá investigações interculturais com maior frequência e melhor planejamento, abrangendo

múltiplas culturas, mediante planos mais refinados e participação igualitária dos pesquisadores das culturas consideradas.”

“Com relação às aplicações da Psicologia, você pensa que a Psicologia vai desenvolver-se mais como uma disciplina científica ou como um campo aplicado?”

“Acredito que a Psicologia vai progredir muito, tanto como ciência pura como aplicada. No primeiro caso, cabe recordar, não somente a atividade crescente dos centros de estudo e de pesquisa nos laboratórios das universidades e de outras instituições científicas localizados em países da Europa Ocidental e da América do Norte, que tradicionalmente se destacam nessa área, mas também a fundação de tais centros em países da Ásia, da África e da América Latina. No que se refere ao campo aplicado, a atuação do psicólogo se expandirá cada vez mais, não somente nas clássicas áreas da educação, da clínica e do trabalho, mas igualmente nas demais atividades da sociedade.”

“Que mudanças você antecipa na metodologia da Psicologia?”

“Métodos qualitativos continuarão a ser empregados na investigação psicológica. Não obstante alguns psicólogos façam restrições à metodologia qualitativa e questionem a dificuldade de se obter resultados precisos e válidos com o emprego desse método, creio que a Psicologia, por sua própria natureza, não pode dispensar a abordagem qualitativa, como no caso da área da psicoterapia. É verdade que a metodologia qualitativa pressupõe, além de formação especializada, boa intuição do psicólogo.”

De um modo geral, aí está um resumo do meu depoimento sobre o futuro da Psicologia para o livro do Rubén Ardila. No texto enviado a ele para publicação, as respostas foram mais fundamentadas. Entretanto, creio que por este resumo você pode ter uma ideia das minhas reflexões relativamente ao porvir da Psicologia.

Deborah: Bacana professor Arrigo, obrigada. Antes de terminar deixe-me fazer mais uma pergunta. Essa questão da nomenclatura... Fala-se em Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. O senhor sabe me dizer porque ficaram esses dois nomes? Porque no Brasil é diferente do resto do mundo, não é?

Arrigo: A expressão “Psicologia Educacional” tem sido criticada pelos puristas do idioma português que a consideram um anglicismo. O correto seria “Psicologia da Educação”, ou seja, “Psicologia aplicada à Educação”. No entanto ela está consagrada pelo uso há muito tempo. Recentemente surgiu a expressão “Psicologia Escolar e Educacional”, como no caso da associação ABRAPEE, que

ostenta o nome. A qualificação “Escolar” não existe apenas no Brasil. Na “American Psychological Association”, entidade estruturada em Divisões, existe a Divisão de número 15 “Educational Psychology” e a de número 16 “School Psychology”. No meu entender, a Educacional abrange a Escolar. Embora a escola seja o principal agente da educação, não é o único. Existe a educação na família e nas instituições sociais de modo geral: de lazer, religiosas, militares, esportivas, etc. Para mim é uma questão de ênfase. De modo semelhante, poder-se-ia admitir uma disciplina intitulada “Psicologia da criança e do desenvolvimento humano”. Ora, a criança é também um ser em desenvolvimento como o adolescente, o adulto e o idoso, mas haveria, neste caso, um destaque para a fase da criança.

Deborah: O professor Samuel chegou a comentar que houve uma disputa na época de criar o IPUSP. Que o pessoal da Faculdade de Educação fez questão de ficar com a disciplina “Psicologia Educacional”, alegando que deveria ser de responsabilidade deles. Então segundo Samuel, criou-se o Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade no IPUSP, para não criar confusão... E depois teve a pós-graduação em Psicologia Escolar... Foi isso que aconteceu?

Arrigo: Por ocasião da reforma da USP, em 1970, houve a distribuição dos professores da FFCL para os Departamentos das novas unidades criadas. No caso dos docentes das cátedras de “Psicologia” e de “Psicologia Educacional”, foram todos distribuídos pelos quatro departamentos do Instituto de Psicologia, como já esclareci anteriormente. Como se recorda, na então FFCL, a minha cátedra de “Psicologia Educacional”, encarregava-se do ensino das disciplinas psicológicas para o curso de Pedagogia e para o de Licenciatura de todos os demais abrangidos por aquela faculdade. Entretanto, por ocasião da Reforma Universitária, a Faculdade de Educação reivindicou para si esse ensino e o incluiu num departamento denominado “Filosofia e Ciências da Educação”, com o argumento de que “Psicologia Educacional” caberia naquele Departamento. Por isso, as disciplinas que eram ministradas pela ex-cátedra de “Psicologia Educacional” passaram, no Instituto de Psicologia, para o Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. E a Faculdade de Educação assumiu o ensino das matérias de natureza psicológica para o Curso de Pedagogia, bem como para os alunos de Licenciatura de todos os demais cursos da universidade.

No último ano em que este curso esteve sob a responsabilidade da cátedra de “Psicologia Educacional”, realizamos uma atividade pioneira na USP, ou seja, de

ensino com o uso da televisão em circuito fechado. Acontecia que a cada ano letivo o número de alunos matriculados no curso aumentava cada vez mais, chegando, no final da década de sessenta [1960], a mais de 600 inscritos, que eram divididos nas turmas da manhã, tarde e noite. Não havia na Cidade Universitária auditório que comportasse mais de 200 pessoas. E só dispúnhamos de um único dia da semana para as nossas aulas nesse curso que era ministrado em dois semestres: no primeiro, sobre “Psicologia da Aprendizagem”, lecionado por mim e no segundo, sobre “Psicologia da Adolescência”, ministrado pelo professor Samuel Pfromm Netto. Como se tratava da formação de professores secundários, que deveriam ensinar adolescentes, obviamente essas eram as duas áreas da Psicologia importantes para eles. Assim, com o entusiasmado apoio do Samuel e a participação do professor e alunos do curso de televisão da Escola de Comunicação e Artes (ECA), resolvemos o problema do grande número de alunos realizando o ensino pela televisão em circuito fechado. Era realizado da seguinte forma: no estúdio de TV da ECA toda semana era gravada uma aula de aproximadamente 40 minutos para ser transmitida na semana seguinte em cerca de 10 salas, com capacidades de 40 a 60 alunos cada. Em cada semana era distribuída uma bibliografia mínima e de leitura obrigatória sobre o tema que seria apresentado na aula da semana seguinte. Cada sala era equipada com aparelhos de televisão dispostos de modo a permitirem visibilidade de qualquer lugar onde estivesse sentado o aluno, com a presença de um professor assistente. Cada aula tinha a duração aproximada de 100 minutos, assim distribuídos: 40 minutos para a recepção da gravação da aula; 40 minutos para perguntas e esclarecimento, por parte do assistente, de dúvidas dos alunos sobre o conteúdo da aula e das leituras recomendadas e 20 minutos para a resposta de um teste de múltipla escolha sobre o tema, cujo gabarito era comunicado à classe imediatamente após o recolhimento das folhas do teste. O resultado do teste, portanto, era a nota do aproveitamento do aluno sobre o tema tratado na aula e também objeto das leituras obrigatórias. A nota de aproveitamento no semestre era obtida pela média das notas obtidas nas aulas.

Deborah – Nossa! Que legal, professor... Se o senhor for pensar, isso foi muito avançado para a época, né? Nessa época, ensino pela TV era tecnologia de última geração! Igual internet hoje...

Arrigo - Exatamente. O sistema funcionou razoavelmente bem, apesar da precariedade técnica das gravações que eram feitas ao vivo, isto é, sem os recursos do “videotape” e de outras tecnologias no campo da televisão, surgidas posteriormente. Para se ter uma ideia das dificuldades existentes basta lembrar que

no estúdio da TV existia apenas duas câmeras que não se movimentavam: uma fixa no professor que permanecia o tempo todo sentado em sua mesa e a outra focalizada no quadro negro onde era apresentado o material ilustrativo do tema da aula, como esquemas, gráficos, fotos., etc. Como não havia o recurso do “videotape”, a gravação devia ser realizada ao vivo, isto é, se houvesse qualquer coisa que desse errado, era preciso voltar a gravar a aula desde o começo, pois não era possível refazer somente uma pequena parte da gravação. Lembro-me das muitas vezes em que a aula já ia adiantada e o diretor de TV me interrompia anunciando que devido a alguma dificuldade com a câmera eu deveria iniciar novamente minha exposição, ou, se a aula já estivesse muito adiantada, havia um jeito de dar continuidade à gravação após uma interrupção. Neste caso, a solução era até muito engraçada.

[Arrigo encena como era gravado]:

Dizia o diretor: ___“*Professor vou resolver o problema da câmara e o ponto exato da interrupção da sua fala, de modo que, quando eu fizer um sinal com a mão direita, o senhor conte mentalmente, um dois três, e continue o que vinha falando depois da palavra entretanto... (ou alguma outra palavra)...*” *[Risos]* Era difícil, dessa forma, dar sequência à minha exposição... Como é que eu poderia encaixar no momento exato o que havia dito depois da mencionada palavra? *[Risos..]*

Apesar dessas dificuldades, o curso foi muito bem aceito pelos alunos. Curiosamente, eles assistiam as gravações em absoluto silêncio, prestando muita atenção, o que nem sempre ocorre na situação normal em que o professor está presente na sala.

Entretanto, instalada a Reforma Universitária, a Faculdade de Educação não aceitou o sistema que havíamos inaugurado de aulas pela televisão e resolveu distribuir os alunos em diferentes turmas para dez ou doze professores. Cada qual passou a ensinar o que bem entendesse: um dava aulas sobre Freud e a Psicanálise, outro sobre o Desenvolvimento da criança segundo Piaget, outro sobre o tema da tese de doutorado que estava preparando, outro sobre Skinner. Conta-se até, que nessa variedade de programas, uma turma de alunos pediu ao professor que desse um curso sobre a obra de Fernando Pessoa. E assim por diante, conteúdos pouco ou nada relacionados com os aportes psicológicos para a tarefa do professor secundário.

Deborah: E as outras universidades parece que copiaram esta estrutura da USP porque, geralmente a disciplina que é oferecida nas Licenciaturas com conteúdos de Psicologia Educacional e Escolar, em algumas instituições, fica a cargo das unidades de Educação e não da Psicologia.

Arrigo: Eu não sabia disso. É assim?

Deborah: Parece que sim.

Arrigo: Entendo. O professor Samuel lembrou bem esta questão, quando ocorreu a Reforma Universitária nós perdemos o espaço da Licenciatura. Nós ficamos, no IPUSP e a “Psicologia Educacional” que era ministrada nas Licenciaturas da USP ficou sob responsabilidade da Faculdade de Educação. E então ocorreu isto que falei, cada professor parece que aborda um determinado conteúdo na disciplina, as vezes com pouca ou nenhuma significação para a função do professor secundário.

Deborah: Bom professor Arrigo, muito obrigada por tudo.

Arrigo: Se você precisar de mais alguma informação estou a disposição, pode entrar em contato.

Deborah: Muito obrigada.

Gravado em: 1º. de outubro de 2009 em São Paulo/SP

Tempo total de gravação: 3:26:04

NOTAS

Não foram feitas notas deste depoimento.

DEPOIMENTO DE RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

Deborah – Na verdade, é uma pergunta detonadora: fale livremente sobre a história da Psicologia Escolar, Educacional no Brasil, a partir da sua experiência, do que você viveu, do que conhece desse tema.

Raquel – Eu fui descobrir a Psicologia Escolar depois que eu entrei na faculdade, mais precisamente, no terceiro ano da faculdade. No terceiro ano, tinha a disciplina: “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem”, que, então, se estudava como um campo de aplicação. Na verdade, estudávamos Psicologia Escolar como uma possibilidade de intervenção, a partir de uma perspectiva mais focada na saúde, do que na doença. Eu era professora primária. Eu fiz o que, na época, era chamado de “colegial” para ser professora. Isso porque, na minha família, a minha mãe era professora, a minha avó era professora, e trabalhar era uma forma de emancipação da mulher. Mas trabalho para mulher era mais restrito, e havia estímulo para trabalhar como professora. Então, as mulheres da minha família, muito timidamente, lutavam por uma emancipação, emancipação financeira e, também, uma emancipação geral, buscando não ficar na dependência do marido. E elas trabalhavam ensinando. Assim, eu fui fazer o segundo colegial na Escola Normal no Instituto de Educação Carlos Gomes em Campinas/SP (1).

Eu acho que eu sou a última geração da Escola Normal de Campinas em que premiavam os primeiros lugares com uma cadeira como docente no município. No final da década de sessenta [1960], a Escola Normal era um espaço de formação de professores para o ensino básico. Então, aqui em Campinas, ao final do curso você tinha um certificado profissional e os alunos dos anos anteriores, quando tiravam boas notas durante o curso, eram premiados com uma vaga como professor no município. Era algo assim: você ter dezessete ou dezoito anos, ter um certificado e ainda poder escolher uma sala de aula para ser professor! Eu fui a última geração desse modelo. Quando eu cheguei ao final do terceiro ano, na minha formatura, eu fui a primeira colocada, mas, ao invés de ganhar uma cadeira, eu ganhei um cheque. Nunca mais me esqueço disso, foi uma grande decepção...

[Risos]

Eu ganhei um cheque!

Eu tenho uma foto da formatura, o diretor do Instituto de Educação Carlos Gomes, onde eu estudei, me entregando um cheque... Na época, acho que era trinta cruzeiros... Faz tempo... *[Risos]*

E eu, eu não consegui esconder minha decepção. Eu estava esperando durante esses três anos, estudando, me matando para poder ganhar uma cadeira e ser

alfabetizadora... Quando era premiado, você ficava como professora titular no município. Então, eu ingressei na rede como substituta. Eu já tinha feito estágios na escola primária e fui me encantando pela possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças na sala de aula, sobre uma outra perspectiva. Isso porque no Instituto de Educação Carlos Gomes eu tive uma professora de “Psicologia do Desenvolvimento”, e foi por meio da Psicologia do Desenvolvimento que eu descobri a existência da Psicologia. Essa professora se chamava Maria Auxiliadora, não lembro o sobrenome... Ela me ensinou que a Psicologia do Desenvolvimento Infantil procurava entender como as crianças se desenvolvem. Eu tenho apenas essa lembrança. Isso me encantava.

E então, eu tinha uns quinze ou dezesseis anos, e comecei a formular a ideia de fazer o curso superior de Psicologia. Eu pensava em fazer isso se eu não ganhasse a cadeira; pois, se eu ganhasse a cadeira de professora no município, eu iria ser professora alfabetizadora. Paralelamente, eu era professora de violão. Eu ensinava crianças a tocar violão. Assim, com esses dois lados, alfabetizando e ensinando a tocar violão, eu trabalhava com duas formas de expressão da criança. E eu sempre me entusiasmei de ver as crianças se expressando de alguma forma, galgando uma outra forma de expressão que não fosse só a fala, a oralidade, como ocorria pela escrita e pela música. E foi integrando isso que tomei a decisão de prestar vestibular para Psicologia aqui em Campinas.

O curso de Psicologia era recente, tinha uns cinco ou seis anos de funcionamento na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). O curso parece que iniciou na década de sessenta [1960] (2). Na Universidade de Campinas (UNICAMP) (3), que também começou na mesma época, não tinha a graduação em Psicologia e ir estudar em São Paulo estava fora das minhas possibilidades. E eu fiquei muito feliz quando a PUC-Campinas abriu o curso de Psicologia, porque eu poderia estudar por aqui. Eu não tinha como me deslocar para São Paulo, tinha que fazer o curso aqui em Campinas. Eu me lembro de um fato curioso... Na seleção para o ingresso na Psicologia, você primeiro passava por testes psicológicos. Eu não sei se você já ouviu isso...

Deborah – Sim.

Raquel – Tem uma geração de psicólogos que para entrar no curso de Psicologia fazia um teste psicológico de personalidade. Também se faziam dinâmicas de grupo e outras técnicas... E eu fiz. E é incrível porque me incomodou que uma amiga minha, muito querida da Escola Normal, que era professora comigo, não passou na seleção. Nesse processo seletivo, primeiro você fazia a chamada “seleção psicológica” e depois era a seleção no exame de conhecimentos gerais. E essa minha amiga não

passou. E isso ficou na minha cabeça! Eu pensava assim: *“Como que um teste... Quer dizer... Antes de você estudar qualquer coisa, você vive a experiência do poder da Psicologia.”*

A Psicologia decidiu a vida dessa menina. Ela foi estudar Filosofia, na PUC-Campinas mesmo, nós continuamos amigas, mas ela foi fazer Filosofia. Hoje ela está num outro caminho aí. Mas eu sempre fiquei pensando: *“Que poderoso é esse instrumental da Psicologia, não é? Um instrumento com poder de decidir se você é ou não apto para ser psicólogo. Em uma prova, um teste de personalidade!”*

Deborah – Você lembra que teste era?

Raquel – Depois eu descobri que era o Zuliger. Tinham outros testes na formação, mas esse foi uma surpresa, porque foi o primeiro contato com o teste que eu tive também. E teve dinâmicas de grupo também. Mas para você ver como a minha experiência foi aos saltos assim... Em primeiro lugar, eu ouvi dentro de uma sala de aula do curso Normal uma professora contar sobre o desenvolvimento da criança; e de como a Psicologia ajudava a criança a se promover, a se desenvolver. Então, eu entro na faculdade e vejo a Psicologia ceifando a possibilidade das pessoas estudarem... Enfim... Eu fiz o curso.

Eu lembro que nós vivemos numa época peculiar na PUC-Campinas, porque o vestibular foi feito em janeiro e, em março, começaram as aulas. Em abril nós perdemos todos os professores (4). Eu não me lembro direito se foi em abril ou não, porque, por exemplo, a Maria do Carmo Guedes (5) foi a minha primeira professora de História da Psicologia. Eu tive aula com ela no primeiro semestre do curso. Mas o primeiro semestre não terminou. Sempre que eu encontro a Maria do Carmo eu falo para ela... Já falei isso para ela várias vezes: ela me mostrou em pouquíssimas aulas a importância, e como a Psicologia se desenvolveu como uma ciência e uma profissão. Eu posso... Porque a memória é uma coisa assim... A memória é uma coisa esquisita, não é, Deborah? A gente vai ajeitando as coisas assim... Na atualidade. Mas isso foi um marco para mim. Eu primeiro aprendi o desenvolvimento da criança, depois eu aprendi o poder dos testes ceifando a vida das minhas colegas que queriam ingressar, depois eu tive aula com ela. Eu não me lembro de mais nada do meu primeiro ano, só dela. E lembro também de uma aula que tinha aos sábados com o Hélio Guilhardi(6), da comportamental. Um famoso psicólogo da área de comportamental. Ele dava aula no sábado de manhã sobre ciência psicológica, não lembro o nome da disciplina, mas até pouco tempo atrás eu guardava o material da aula dele. Ele discutia a validade da ciência... Era interessante... Então, no primeiro ano, nós não acabamos o semestre, o curso fechou. Aí ficamos uns quatro, cinco meses num processo de indecisão. A instituição decidindo se iria manter o curso ou

não. E eu me lembro que muitos da minha turma foram estudar em São Paulo... Como eu não tinha chance de mudar para outra cidade, eu fui procurar emprego como secretária. Eu tinha um plano B na vida, não é? *[Risos]*

Se não desse para estudar, tinha que trabalhar. Mas eu não me conformava do curso ter acabado. Eu pensava que era muita oportunidade para perder em pouco tempo, e nós éramos cinquenta alunos por turma naquela época; e desses cinquenta alunos, ficaram vinte e dois em Campinas. O curso seria de quatro anos mais um, eram os quatro anos de licenciatura e bacharelado... Eu tenho três diplomas... Desses cinquenta alunos que entraram, vinte e dois ficaram. E nós decidimos, na época... Era uma época difícil, época da ditadura militar, quando não se podia sentar e reunir pessoas... Eu não consigo ter clareza de como isso tudo aconteceu, mas decidimos que iríamos lutar para o curso continuar existindo. A gente ficou na faculdade, não nos dispersamos, eu me lembro disso.

Então, a Universidade resolveu a questão, e nós não sabíamos, naquele tempo, as razões claras de porque tudo aquilo tinha acontecido, depois nós fomos descobrindo... Mas a Universidade resolveu remontar o curso. Instituiu uma nova direção, e essa direção teve a liberdade de fazer uma reconstituição do curso, de chamar professores para poder reorganizar. Obviamente que os alunos do quinto ano, que estavam se formando também ajudaram a fazer essa pressão. Mas minha turma estava ingressando! A gente não queria esse castelo desmoronado dessa forma, não é?

Lembro que se montou uma comissão de classe, de cada turma. Cada turma tinha representantes que iam junto com a direção instituída reconstruir o curso. E eu participei dessas comissões em todos os anos (7). Essa foi a marca da minha graduação. Eu estou contando tudo isso para dizer que foram muitas descobertas. Descobertas boas, de horizontes promissores para estudo, mas descobertas ruins também. Ruins porque nós, a nossa turma, saiu da graduação com muitas lacunas. Mas havia um desejo sincero de reconstruir, de recompor essas lacunas, para poder avançar no estudo da Psicologia, das consequências da Psicologia para a vida das pessoas... Com isso, no terceiro ano da faculdade, nós recompusemos o curso.

Eu não me lembro direito como foi o meu primeiro e segundo anos da faculdade. Mas no terceiro ano, houve outro episódio que me marcou. Nesse ano era introduzida a disciplina “Psicopatologia Geral e Especial”. No primeiro semestre “Psicopatologia Geral”, no segundo “Psicopatologia Especial”... Uma coisa assim... Uma parte das aulas a gente tinha dentro da faculdade, outra parte era nas instituições psiquiátricas, nos hospitais psiquiátricos de Campinas. Estudávamos nos hospitais psiquiátricos da região que, na época, eram três (8). O professor dessa disciplina era um médico psiquiatra, ele não era

psicólogo. Ele levava alguns pacientes para a PUC-Campinas para a gente conhecer a pessoa... Imagina se isso poderia acontecer nos dias de hoje, não é? E eu me lembro que ele levou um rapaz, um jovem que devia ter no máximo vinte e cinco anos para sala de aula. Ele levou o rapaz para o salão nobre da Universidade, o Nobrinho, que é um auditório que tem ali na PUC Central. Nessa sala tinha um piano de cauda. O rapaz entrou... Assim, de cabeça baixa... Sentou no piano... E nós tínhamos que observar para poder investigar o quadro psiquiátrico do rapaz a partir dessa situação. O rapaz sentou e tocou uma música no piano. Eu não consigo saber que música era aquela mais... Mas eu me lembro de que aquilo me fez muito mal, entendeu? De ver que a pessoa estava completamente fora do mundo e, ao mesmo tempo, conseguia tocar uma música daquela lá... Daquele jeito... Sem olhar para ninguém, sem falar bom dia, sem falar boa tarde... Era um paciente psiquiátrico típico... Daqueles caras... Baixando a cabeça, que não tinha contato... *[neste momento Raquel encena a postura do rapaz]*. Eu não lembro do quadro nosológico do rapaz, eu não lembro da matéria, eu não lembro o que nós estudamos naquele dia... Eu só me lembro desse contraste. E nesse dia eu decidi que eu não iria trabalhar com a doença psicológica, com a doença mental. Eu fiquei me perguntando e, perguntando para o professor, para todo mundo na sala de aula: *“Como que uma pessoa chegava naquele estado psicológico?”*

E aí, com essas questões, eu fui consolidando, na minha cabeça, que eu queria era estudar o processo. Eu queria discutir o processo do desenvolvimento e fui, mais ou menos, que escolhendo isso. Num curso de graduação se estuda muita coisa, e algumas a gente abandona. E eu fui escolhendo, a partir desse momento, que eu gostaria de conhecer e ajudar a construir a área da Psicologia voltada para os processos de desenvolvimento. Portanto, naquela época, mais concisamente, dentro dos espaços educativos formais.

A PUC-Campinas tinha e, tem até hoje, um colégio de aplicação. Os nossos estágios eram inicialmente feitos nesse colégio de aplicação, mas eram estágios de observação. Nós tínhamos uma professora que está na PUC até hoje, que trabalhava com crianças especiais. Ela se chama Dayse Borges (9) e foi minha professora de crianças especiais. Com ela, eu fiz estágios nessa área. Foram marcadamente duas trajetórias na minha formação-base: uma com as crianças especiais, e outra os estágios na escola de aplicação. Com as crianças especiais, eu acompanhava essa professora no assessoramento e criação das APAEs da região metropolitana aqui de Campinas (nós viajávamos para instalar as APAEs). Era uma coisa que essa professora fazia e eu era estagiária dela. E, por outro lado, os estágios na escola de aplicação.

No quinto ano eu fiz um trabalho em São Paulo, numa escola de crianças com problemas neurológicos. Na época, a gente conhecia como DCM (10). Era uma escola especializada para crianças. Para você ver a marca da Psicologia Escolar da época... No ensino regular, as crianças diferentes eram encaminhadas para instituições especiais. E eu comecei a aprender a fazer essa trajetória, ou seja, eu precisava de instrumentos de diagnóstico que pudessem fazer da melhor forma possível essa passagem da criança do ensino regular para a escola especializada. Porque, naquela época, a gente não concebia essas questões como concebemos hoje, não é mesmo?

Deborah – Claro.

Raquel – E aí eu entrava... Quer dizer... Esse era o trabalho dos meus professores, eu entrava nessa discussão. E acabei indo para São Paulo conhecer uma escola especializadíssima; uma escola especializada em crianças com disfunções cerebrais mínimas, me lembro que era...

Deborah – Onde era essa escola?

Raquel – Era numa avenida, numa travessa da Indianópolis. Eu me lembro desse lugar mas não lembro o nome da escola. Durante o último ano, eu fazia os estágios obrigatórios aqui e trabalhava em São Paulo nessa escola, era uma loucura...

Deborah – Quem era o diretor, ou professor?

Raquel – Não lembro. Era chamada Escola Piratininga. Era uma escola com quatro psicólogas. Lembro que a direção tinha majoritariamente psicólogos, e tinha uma proposta educativa muito diferenciada para o atendimento especializado das crianças que tinham disfunção cerebral.

Deborah – Isso era em que época?

Raquel – Setenta e três [1973], por aí... Com isso, eu comecei a acumular meu interesse por estudar o processo educativo. Isso me influenciou a continuar os meus estudos na pós-graduação. O meu interesse foi pesquisar a questão das dificuldades de aprendizagem e dos distúrbios. Naquela época a gente diferenciava entre “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbio”. O “distúrbio”, era relacionado aos aspectos neurológicos, e as “dificuldades” do âmbito dos relacionamentos na escola. Era uma distinção necessária... E a gente como psicólogo que legitimava. Hoje eu vejo isso. Atualmente, eu vejo que nós legitimávamos essa distinção. Mas o intuito, era fazer da melhor forma possível, para não consolidar injustiças.

Deborah – O que você lia?

Raquel – Então, uma coisa interessante, porque eu fui formada com Maria Helena Novaes e Elcie Masini (11). Era isso que a gente lia. O resto eram fundamentos da alfabetização, que vinham da educação... E, hoje, eu me avalio assim... Na época, eu

não me lembro como que era a minha avaliação de mim mesma, mas hoje, eu me avalio que eu sempre saía um pouco da Psicologia. Eu tinha descoberto o método natural de Freinet (12). E eu andava com os livros dele debaixo do braço. E aí eu estudei Makarenko (13) sozinha, e também fiz estudos sobre crianças. Porque, na verdade, nós não tivemos Psicologia do Desenvolvimento direito dentro da faculdade. Era muita troca-troca de professor, eu não lembro quem eram os meus professores de Psicologia do Desenvolvimento. E estudávamos os problemas neurológicos, sobre deficiências neurológicas, deficiências auditivas, deficiências mentais. Era muita nosologia médica em cima da criança e eu queria descobrir coisas que falassem de como a criança se desenvolvia. Mas eu via que era só na Educação que isso era colocado, e não na Psicologia. O meu curso de licenciatura foi apenas uma atribuição de diploma para entender legislação escolar. E sobre legislação eu já tinha aprendido no segundo grau. Assim, não vi muita importância de estudar aquilo na licenciatura. E eu ficava naquele contraste... Da saúde e da doença... Da saúde e da doença, da saúde e da doença... O tempo inteiro nesse contraste.

Quando eu fui para São Paulo, eu aprendi em São Paulo a reconhecer que existe doença neurológica. Eu aprendi que não é só falar. Existe a doença! O problema é você deixar chegar lá, e o jeito como você lida com a questão, entendeu? Eu aprendi muito com essas experiências em São Paulo. Na escola, em São Paulo, lidávamos com crianças pequenas, absolutamente dopadas por remédio, que tinham distúrbios de comportamento muito destrutivos. Vi de tudo: as crianças se jogavam no vidro, voavam no pescoço umas das outras e seguravam assim... *[Raquel encena um enforcamento]*. Era o tempo inteiro um clima tenso na escola. Era uma escola completamente diferente de uma escola regular. A escola era pequena, nas salas de aula tinha muita gente circulando... Eu me lembro que tinha uma programação intensa, porque não podia deixar as crianças sozinhas. Era bem diferente do que se vê, hoje, na educação básica no município, por exemplo, que as crianças ficam soltas lá, sem programação. Nessa escola tinha uma intensa programação e intenso acompanhamento e monitoramento das crianças. Foi uma experiência muito interessante para mim, que mostrou que é possível você monitorar a aprendizagem e promover o desenvolvimento com uma estruturação das atividades. E eu comecei a entender que o espaço da escola, era um espaço que deveria ser um espaço promotor, a despeito da grande problemática que cada criança tivesse.

E eu me formei assim. Quando eu me formei, eu logo casei e fui para a Alemanha; e quando eu voltei, eu ingressei como professora no segundo grau. Eu fui dar aula na quinta série, no primeiro colegial e no segundo colegial. Aí, uma professora da

PUC-Campinas pediu licença-maternidade; ela era supervisora do estágio de Psicologia Escolar... Ela entrou em licença-maternidade e o diretor da faculdade me ligou. Ele sabia que eu estava de volta e me convidou para ocupar o lugar dela. Ele me convidou porque ele me conhecia daquele tempo em que eu contribuí para reestruturar o curso nas comissões de estudante. E ele achava que eu devia voltar para dar aula na PUC-Campinas.

Deborah – O diretor do Instituto de Psicologia? Quem era?

Raquel – Saulo Monte Serrat (14). Ele me ligou falando assim:

__“*Você quer atuar como professora? A professora vai precisar ser substituída durante a licença-maternidade... É uma área difícil, não tem gente que se interesse por essa área... Se não tivermos professor para substituir nesse estágio, é um estágio que é capaz até de desaparecer do currículo...*”

Bom, eu entrei, fiquei, e não saí nunca mais. E além de não sair, nós fomos formando um grupo de formadores de Psicologia Escolar, aqui em Campinas. Esse grupo foi criando e abrindo espaço para a área, de forma equitativa, dentro do Programa de Pós-Graduação, e também na graduação em Psicologia da PUC-Campinas. No início, eram duas disciplinas, depois nós viramos um Departamento, depois do Departamento nós criamos um Serviço de Orientação aos Estudantes dentro da universidade, depois nós exportamos esse serviço de acompanhamento para a reitoria, que atendia aos estudantes da universidade inteira.

Deborah – Em que ano você ingressou como professora na PUC-Campinas?

Raquel – Setenta e cinco [1975]. Meu RA [Registro Acadêmico] é jurássico dentro da PUC–Campinas [risos], não tem mais ninguém com meu RA dentro da Universidade!(15) Mas logo que eu entrei, o diretor Saulo Monte Serrat me disse:

__“*Olha, Raquel, a universidade brasileira hoje não vai mais manter professores que não tenham mestrado e doutorado nos seus quadros. Assim, é melhor você ir procurar pós-graduação.*”

Ele me falou isso no final do ano que eu estava entrando como substituta. No ano seguinte eu fui procurar a pós-graduação, em setenta e seis [1976]. Eu fiz o processo seletivo para o mestrado na UNICAMP e na USP. E eu entrei nos dois. E eu fiz uma opção pela USP, porque a USP tinha a área de concentração. Na USP era um mestrado na Psicologia e, com uma área de concentração em Psicologia Escolar. Recordo de que eu fiquei uma semana pensando qual dos cursos eu iria fazer. Porque fazer aqui em Campinas era mais fácil para mim. Era uma decisão difícil porque teria que viajar para São Paulo. Mas na UNICAMP, era um programa de Educação, com uma linha de

pesquisa em Psicologia Educacional, e a pesquisa era voltada para a formação dos professores. E eu tinha fixado na minha cabeça que eu queria formar psicólogos para atuarem no campo educativo. Hoje eu até poderia repensar essa decisão porque eu já tenho lastro de formar psicólogos... Não sei quantos para o campo educativo, mas... Mas, na época, eu tinha uma decisão que eu deveria primeiro aprender a fazer. Era um desejo de suprir lacunas da minha formação. E eu queria ficar dentro da Psicologia para poder desviar um pouco aquele rio que vai para área de clínica, não é?

Então, eu fui para São Paulo. Eu entrei no mestrado em 1976. Fiz o mestrado capengando... Porque não tinha o rigor que é hoje, com vinte e quatro meses ... A gente ia fazendo conforme dava. O meu foco no mestrado e no doutorado foi discutir a questão da “dificuldade de aprendizagem” (16). Eu ainda estava “encasquetada” com essa história... Obviamente que a gente faz a pesquisa que é possível ser feita, na relação com o orientador, de acordo com a conjuntura...

Deborah – Você foi orientanda da Geraldina Porto Witter?

Raquel – Fui orientanda da Geraldina. Quando eu entrei na USP, eles me colocaram para ser orientada pela Edda Bomtempo (17). E eu conversei muito com ela. A Edda Bomtempo investigava a Psicologia do brinquedo, e eu queria estudar a questão da dificuldade de aprendizagem. Então, ela me passou para Geraldina. Quando ela me passou para a Geraldina, eu me lembro o primeiro dia que eu fui conversar com ela. Eu não conhecia a Geraldina, eu nunca tinha falado com ela. Eu fui falar com ela e explicar sobre meu projeto. E a Geraldina falou:

__ *“Você me explica o que você quer estudar.”*

Eu expliquei um pouco resumidamente essa trajetória e ela falou:

__ *“Está bom, então vamos começar...”*

Eu saí de lá bombardeada, porque ela me mostrou que eu precisava correr atrás do prejuízo. Na dissertação do mestrado, eu focalizei a questão da linguagem. O paradigma da época era o seguinte: as crianças não aprendem porque elas entram na escola defasadas. Entram na escola defasadas e o que elas têm de defasagem era, especialmente, a questão da linguagem. Era bem a marca da carência cultural, não é? Acreditava-se que elas entram na escola defasadas e que, a linguagem, era sua principal dificuldade. Ou seja, a criança, quando não está imersa no mundo da linguagem escrita, apresenta dificuldades... Naquela época a criança entrava com sete anos na escola... Eu já estava dando aula, e o grupo aqui estava discutindo sobre a implementação do futuro Departamento de Psicologia Escolar. E então, nós fizemos um projeto ético-político para o Departamento. E nesse projeto ético-político nós iríamos enfatizar a inserção nas escolas onde a maioria das crianças brasileiras estivessem. Porque na minha formação,

os alunos estagiavam na escola de aplicação da PUC-Campinas. E nesse projeto ético-político decidimos que queríamos nos inserir nas escolas públicas. Nós queríamos era penetrar na rede. Desde então, nunca mais nós entramos em escola privada. Assim, como supervisora de estágio passei a trabalhar no campo municipal e estadual. Com isso, nessa época do mestrado e doutorado, eu já estava dentro de uma escola.

Eu fiquei nessa escola, que é uma escola de periferia, trabalhando lá como supervisora. Eu supervisionava estagiários na escola e isso durou doze anos. Eu entrei em 1976 no mestrado e concluí em 1981. Em 1982 eu já estava matriculada no doutorado e defendi no começo de 1987. Eu fiz o doutorado mais rápido do que eu fiz o mestrado. Mas nos dois a preocupação era um melhor entendimento sobre exclusão de aprendizagem (18). Eu estava muito próxima da Maria Helena de Souza Patto, que era estudante ali também. Acho que quando eu entrei para o mestrado, ela estava fazendo doutorado. Nós nos cruzamos em algumas disciplinas que fizemos juntas no Programa de Pós-Graduação. Mas logo ela defendeu o doutorado, depois ela fez a livre-docência dela e a gente já absorvia uma perspectiva completamente diferente de conceber o problema e fazer a crítica do problema. Então, eu acho que o impacto que ela teve numa segunda mudança de rota, principalmente na compreensão do que era o nosso papel na escola, foi muito bom. Porque foi muito próximo ali... Nós estávamos ali naquele movimento da USP.

Eu saí do doutorado ainda com uma perspectiva de que nós precisávamos ampliar a compreensão do que acontecia dentro da escola, mas, ao mesmo tempo, nós precisávamos fazer a crítica daquilo que estava sendo feito e praticado pelos psicólogos. Precisávamos fazer a crítica sobre a aplicação de testes para selecionar crianças de classe especial e etc.

Uma das coisas que eu esqueci de contar é que logo que eu voltei, enquanto eu fazia o meu mestrado e o doutorado, eu entrava nas escolas da rede aqui. Eu entrava na rede por intermédio de uma comissão que eu criei que se chamava “Brigada Especial”. A “Brigada Especial” era composta por estudantes que queriam fazer comigo a crítica, e ao mesmo tempo, conhecer como era a única porta que o psicólogo tinha para entrar na escola pública, que era fazendo seleção para as classes especiais. Nessa Brigada, se fazia seleção de crianças para classe especiais que eram montadas no Estado nessa época. Existia uma legislação, um departamento de apoio, que era um serviço aos estudantes na Secretaria Estadual de Educação. Isso ocorria na década de setenta [1970].

Campinas, à época, era sede de uma Divisão Regional de Ensino, e na década de setenta, oitenta [1970-1980], a política propunha que as crianças com “problemas de

aprendizagem” deveriam ser examinadas e laudadas por psicólogos. Então, eu resolvi entrar nessa. Eu encarei que esta era uma fresta para entrar nas escolas e fazer a discussão. E eu ia em todas as divisões regionais, em todas as delegacias de ensino. São quatorze regiões aqui no entorno de Campinas. Eu ia para poder discutir com os diretores e os professores como é que eles lidavam com essa questão das crianças com “problemas de aprendizagem”. Foi uma experiência muito interessante, porque nós começamos a discutir criticamente os laudos das crianças. E aí eu comecei a fazer pesquisas nessa área, entendeu? Eu pedi apoio na PUC-Campinas, mas não tinha ainda uma carreira docente, então, eu pedi suporte e apoio para o Conselho Regional de Psicologia (CRP-SP). O CRP-SP na época, estava formando uma sub-sede aqui em Campinas. Assim eu passei a fazer parte da Comissão de Educação pelo Conselho aqui. E com isso, a gente foi agregando as pessoas que estavam diretas ou indiretamente relacionadas à questão do “problema de aprendizagem” das escolas públicas da região. Eu acho que esse foi o primeiro trabalho que eu sistematizei e analisei. Foram seiscentos e oitenta e sete, quase setecentos laudos emitidos na região. Encontrava-se de tudo, era neurologista falando, era... E aquilo foi construindo para mim uma linha de pesquisa, uma linha de investigação para o pós-doutorado.

E como recém-doutora, no CNPq, fui pesquisar essa questão. A ideia era fazer uma discussão sobre o diagnóstico, que eu já chamava o diagnóstico psico-educacional. Ou seja, fazendo uma crítica àquele diagnóstico tradicional, que era o diagnóstico da lei, que fazia um WISC (19), fazia um não sei o quê, pois estava tudo previsto em lei. E, ao mesmo tempo, a gente fazia uma nova discussão. Era uma discussão sobre uma forma ampla de ver a avaliação psicológica. Discutíamos quais elementos e que fatores devem aparecer nesse processo de diagnóstico de crianças com “problemas de aprendizagem”. Questionávamos e discutíamos como o verdadeiro diagnóstico deve ser feito... Enfim, era essa a questão. Isso ocorreu depois do doutorado.

Quando terminei o doutorado, fui logo em seguida trabalhar como assessora de projetos especiais da reitoria da PUC-Campinas. Meu papel era ajudar a construir a pesquisa, a carreira docente na universidade. Era um momento em que a universidade também teria que dar salto, quer dizer... A minha história é uma história de saltos... Se começar a contar, você começa a ver que eu só estou... Sabe... São saltos ontológicos.

Deborah – Deixa eu perguntar uma coisa, nos anos 1970 e 1980 a explicação era a questão da “carência cultural” e acreditava-se que a criança não aprendia porque tinha um *déficit*. Então, a Patto escreve uma crítica a isso no início dos anos oitenta [1980]. Desse modo, teve um salto nas discussões da área também, não foi? Porque essas explicações anteriores dominavam...

Raquel – Sim, foi a minha formação. Foi a minha formação, entendeu? Da graduação. Tinha todos esses buracos, todos esses buracos aí... Agora, na década de oitenta era assim [1980]... Você arrumar um espaço para você trabalhar... Como você iria trabalhar com a realidade? Não bastava ter diploma. E eu acho que eu não tinha muita clareza de como era... Como a gente iria construir um caminho preventivo para intervenção dos psicólogos na rede escolar? Porque eu não perdi isso na cabeça. Eu queria entender o quê que era a estigmatização, sabe? Queria discutir a questão da violência que a gente cometia com as crianças... Porque a gente, enquanto categoria, cometia uma violência com as crianças por retirar essas crianças para ir para uma classe especial e culpabilizando as crianças pelo fracasso na escola... Eu precisava entender como isso era feito, porque eu não tinha tido essa visão consistente na graduação. Mas, ao mesmo tempo, eu queria um outro caminho, entendeu? Então eu entendi que eu tinha que ajudar a construir isso.

Agora, Deborah, as coisas eram muito difíceis naquela época. A gente não tinha internet, para poder ler o que estava sendo produzido pelos colegas, a gente tinha que ir atrás dos caras! Tinha que ir na biblioteca! E tinha um limite orçamentário também, um limite físico... Eu não conseguia carregar três bebês no colo para ir e vir. Então, o processo de apropriação da nossa produção era muito mais lento que hoje. Porque hoje, a três por dois, você está com tudo visível. Você vê, você trouxe esse livro aqui para mim e eu já estou com o livro salvo no meu computador! (20) Isso porque na semana retrasada, a coordenadora do nosso Programa apresentou numa reunião do conselho do Programa de Pós o convite para ir na festa dos quarenta anos do Programa de Pós-graduação da USP, evento em que esse livro foi lançado! E eu fiquei triste de não ter recebido o convite antes, de não ter sabido antes, porque eu teria ido! Entendeu? Aí, você vê: hoje tudo é muito mais acelerado. Naquela época, a gente até que acelerava a construção da trajetória, mas o entendimento de você efetivamente cimentar o caminho, por exemplo, era muito difícil, era muito trabalhoso. Assim, eu comecei montar essa minha biblioteca no meu doutorado... Isso aqui tem anos de investimento... *[ela mostra os livros das estantes da biblioteca onde estávamos realizando a entrevista].*

Deborah – Tem quantos livros aqui?

Raquel – São quase dois mil e quinhentos livros que estão catalogados. Eu vejo a minha evolução olhando para essa biblioteca. Eu saio de coisas muito específicas como o tema dos “*distúrbios*” e “*dificuldades de aprendizagem*”, passo para a questão da avaliação crítica do papel do psicólogo na escola e da Psicologia num contexto mais geral... Hoje eu digo assim: para cada dez livros que eu compro, um é de Psicologia. Os

outros são relacionados às discussões mais políticas, filosóficas. São livros que vão ajudar a entender o papel da Psicologia no mundo de hoje.

Hoje eu tenho uma clareza que nós temos que fazer muito ainda para que a Psicologia não continue e não se perpetue como uma ferramenta da sociedade burguesa para alimentar e manter as circunstâncias, do ponto de vista ideológico, tais como elas estão e se colocam hoje em dia. Eu estou nesse momento agora refletindo sobre como nós vamos construir, a partir da Psicologia, uma ferramenta diferenciada de fortalecimento das pessoas para reagirem à essa situação que está aí colocada. Não é mais aquele papel de ajustar o sujeito à sociedade, não é mais o papel de buscar entender o sofrimento do homem burguês. Não! É uma outra Psicologia que nós estamos querendo construir. Mas na década de oitenta [1980] era um outro momento...

No começo da década de noventa [1990], a PUC-Campinas já tinha um Programa de Pós-Graduação, e já tínhamos um corpo docente da área de escolar formado. Era um corpo docente consistente, já dava para arriscar um novo voo. Assim, começamos a formular uma proposta de abertura de área de concentração em Psicologia Escolar no Programa de Pós da PUC-Campinas. Essa área de concentração começou a ser gestada a partir de oitenta [1980].

Eu terminei o doutorado em 1987, e em 1988 eu fui apresentar o resultado da minha tese num congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia em Ribeirão Preto. Nesse congresso, eu conheci, numa mesa-redonda, a professora Solange Weschler. Sabe uma coisa que eu tinha? Eu tinha uma sensação de que eu estava ficando cada vez mais isolada. Porque a Psicologia clínica era uma coisa muito forte, não é? E as pessoas olhavam para mim e perguntavam: *“Ah, você se formou psicóloga... Você é doutora em Psicologia? E o seu consultório é onde? Onde você tem consultório?”*

Eu nunca tive consultório, entendeu? E eu comecei a pensar que a Psicologia Escolar tem muito menos que os catorze por cento que o Conselho Federal de Psicologia disse que tem nessa área (21). Porque eu penso que se nós fôssemos catorze por cento de psicólogos que trabalham na área, nós já estaríamos fazendo uma revolução no staff! Eu acho que esse valor é um valor que a gente tem que duvidar... Quem está, de fato, lutando pela presença do psicólogo na rede? Quem está, de fato, lutando para construir espaços de trabalho nesse campo? Esse pessoal está desaparecido do mundo... Porque eu não consigo ver movimentos claros nessa direção! Esses catorze por cento, grande parte deles, atendem crianças com *“problema de aprendizagem”* dentro do consultório; e alguns míseros, sei lá, pouquíssima gente prestou concurso para as redes municipais. Não temos um mapa dessa inserção dos psicólogos na rede pública de ensino. Está aí o Walter [Mariano de Faria Silva Neto], meu orientando, que vai fazer o doutorado dele

ajudando um pouco a construir um mapa nessa região aqui. Mas precisamos pesquisar fora do Estado de São Paulo e ir para Brasil... Onde estão os psicólogos que são concursados e estão trabalhando na rede pública? Eu não tenho essas informações...

Deborah – O trabalho de livre-docência da professora Marilene Proença trata disso... Um mapeamento...(22)

Raquel – Então, ela fez agora. Na década de oitenta [1980] eu fiz um pouco isso aqui na região. Eu fui procurar os psicólogos que estavam lidando com os problemas de escolarização, de desenvolvimento infantil. A sede do CRP-SP daqui me ajudou a sistematizar esses dados. Eu tenho vários dados que ainda não foram trabalhados. No futuro, podemos buscar rever esses dados porque nós, inclusive, entrevistamos diretores para investigar como eles viam o papel do psicólogo na escola, etc. Óbvio que já está desatualizado, esses diretores possivelmente já se aposentaram, mas são referências importantes para entendermos o que está acontecendo hoje. Quer dizer, os dados da Marilene não são tão diferentes dos meus, porque, no meu entender, ninguém mudou ainda. Não houve uma mudança social, estrutural. Não houve! O que houve foram pequenas reforminhas. E essas reformas estão cada vez menores, no meu entendimento. Porque cada vez desaparece mais o interesse dos estudantes da graduação pela área de Psicologia Escolar. Acredito que cada vez desaparece mais a pressão e a força política para uma mudança na rede, não é?

Deborah – Você sabe que nós perdemos mais adeptos. Aí nessa última pesquisa que foi publicada... Você se referiu aos catorze por cento para área escolar... Na última pesquisa sobre o tema (23), a Psicologia Escolar, que era a terceira área de inserção do psicólogo, perdeu lugar para a docência. Agora somos a quarta área, depois da docência.

Raquel – Então, veja que coisa horrível! E ainda por cima uma docência medíocre, não é? Porque você vê, por exemplo, a questão do avanço das Diretrizes Curriculares... No papel foi maravilhoso! Foi entusiasmante para todos nós, na época, que vivíamos a contradição do currículo mínimo e a realidade deslocada dessa formação! Só que é o seguinte: cadê? Onde estão os cursos de Psicologia vigorosos no embate com a sociedade do jeito que ela está? Eu fico muito surpresa de ver o tipo e o nível de formação que está sendo colocado aí, mas aí a conversa é outra...

Deborah – Voltando... Você conheceu a Solange...

Raquel – Então, eu conheci a Solange no congresso. Nesse congresso, a gente começou a discutir o quê se podia fazer pela área. Discutimos os principais problemas e vários outros assuntos. A Solange estava no Distrito Federal, na Universidade de Brasília (UNB). Em Brasília, havia vários psicólogos na rede de ensino, como tem até hoje.

Tinham vários psicólogos na rede municipal, na rede do Distrito e nas regiões ali. E organizaram lá um curso de especialização. Eu fiquei entusiasmada, porque nós tínhamos tido uma experiência, ou estávamos tendo, na década de oitenta [1980], de inserção do psicólogo no município de São Paulo. E juntando a experiência de São Paulo com a experiência de Brasília... Isso reacendeu de novo a possibilidade de pensar em começar a dar mais visibilidade para a área. O meu desejo sempre foi este: dar visibilidade para a área, organizar um grupo de pessoas que queria assumir isso para a sua vida profissional. Organizar um grupo para poder fazer frente a essa hegemonia do modelo médico e da clínica psicológica dentro da nossa formação de Psicologia.

Então, em oitenta e sete [1987] eu encontrei a Solange no congresso e em oitenta e oito [1988] nós começamos, Solange e eu, a gestar a formação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). E nós tivemos uma influência na época do Thomas Oakland (24), que era o presidente da Associação Internacional de Psicologia Escolar (ISPA), que veio ao Brasil a convite do pessoal de Brasília. Aí, a Solange organizou uma reunião para que ele pudesse apresentar a Associação Internacional de Psicologia Escolar. E eu pensava assim: *“Se existe uma Associação Internacional, a área é importante! Se não fosse importante, como iria existir uma Associação Internacional de Psicologia Escolar?”*

Nessa época, eu já estava começando a achar que eu ia voltar a dar aula de violão, porque na área de Psicologia o que eu queria fazer, eu achava que era quase impossível de se conseguir... Mas o Thomas Oakland veio ao Brasil e, numa reunião aqui em Campinas, a Solange, inclusive, estava presente, e ele deu a seguinte orientação:

— *“Vocês têm que agrupar as pessoas em torno de ideias. Se não existir um agrupamento efetivo das pessoas em torno de ideias, vocês não conseguem fazer avançar a área.”*

E aí, nós começamos ver: a Sociedade Brasileira de Psicologia não tinha uma seção de Psicologia Escolar; como não tem até hoje, pois essa sociedade não se estrutura em seções. Nós não tínhamos nenhuma associação específica que estudava isso. Fizemos um levantamento dos cursos de pós-graduação que tinham a área de Psicologia Escolar e eram dois no país: Brasília e a USP. Então pensamos que deveríamos começar por aí. Pensamos: *vamos começar por aí. A gente vai começar a criar espaços de pressão...* Porque a relação com a academia vem dos profissionais que estão na prática, se o profissional que está na prática não coloca a questão para a academia, a academia vai viajar para pesquisar, por exemplo, o subnitrito do pó de grilo [Risos]. Porque não se tinha aquela preocupação com a prática, esse compromisso! As pesquisas não tinham como tema a relação com a prática. Porque era um modelo de

ciência diferente também. Então você vê que tudo estava junto... A concepção de mundo, a concepção de conhecimento de ciência, a concepção política, de organização política... E nós começamos por aí. Eu não lembro direito como que a gente conseguiu fazer isso. Eu sei que no evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de 1988, nós fizemos um movimento lá dentro. Nós convocamos um seminário e lançamos a pedra fundamental da ABRAPEE (25).

Deborah – A Geraldina disse que vocês fizeram uma mesa aqui também, não teve?

Raquel – Não, isso foi em 1991.

Deborah – Ah, foi depois.

Raquel – Foi depois. Na SBPC, eu me lembro que estava chovendo, um frio... E a Solange falava: ___ *“Será que vai ter gente? Será que vai ter gente?”*

De repente, começou a chegar aquele povo... E assim... um povo que não era só de São Paulo. Aí eu olhei para a Solange e falei: ___ *“Solange, acho que nós colocamos o dedo no lugar certo!”*

Porque tinha gente do Nordeste, tinha gente do Norte, tinha gente de Goiás, tinha gente...

Deborah – Você se lembra de nomes? Teve uma lista de presença?

Raquel – Não, não lembro. Eu lembro que estava um frio, e tinha gente... Não sei. É preciso recuperar essa reunião da SBPC. Foi uma reunião gigante, e a gente estava com pressa. A gente pegava o evento que desse. Então, nós entramos e lançamos a proposta da ABRAPEE lá, e foram discutidas as ideias para a operacionalizar e fundar.

Deborah – Só uma perguntinha, existiu uma ABRAPEE regional antes da nacional?

Raquel – Uma ABRAPEE-São Paulo? Não. Não existia a associação. O que existiam eram grupos organizados de psicólogos na área: em Brasília, em São Paulo, em Campinas...

Deborah – Entendi.

Raquel – A gente chamava de grupo de Psicologia Escolar, mas não era uma associação. Foi por meio desses três movimentos que a gente resolveu criar a ABRAPEE. E durante várias gestões, em que estive na Associação, antes de Marilene Proença assumir, nós tínhamos perto de seiscentos, setecentos membros nessa associação (26). E existia um jornal que chegava para todos os membros [o Boletim da ABRAPEE]. Nós copiamos mais ou menos o que ocorria no Sistema Conselhos. E nessa época, a gente estimulava as pessoas a se regionalizarem, então nós já tínhamos...

Depois deu uma decaída, de seiscentos membros ficou muito pouco... Foi perdendo, perdendo, perdendo... Agora eu acho que está num momento bom de novo de reconstruir...

Deborah – Volte lá na SBPC, você disse que estava chovendo...

Raquel – Então, foi chegando gente, estava chovendo, aquele frio... E nós fizemos um movimento lá. Nós criamos, instituímos, explicamos que nós íamos lançar, que era para acompanhar, tomamos nota, quer dizer... Isso deve estar em algum lugar, preciso até ver se a gente não tem esse registro, conversar com a Ana... [funcionária da secretaria da ABRAPEE] Foi como eu contei naquele dia lá, na posse da nova diretoria da ABRAPEE. E foi exatamente isso.

A ABRAPEE, quando surge nacionalmente, ela surge para ficar dentro da minha casa! Ela ficou na minha casa durante muito tempo, acho que uns dez anos dentro da minha casa! Um exemplo é a secretária da ABRAPEE, a Ana. A secretária da ABRAPEE, que é secretária até hoje, era a minha secretária particular. A Ana era uma amiga, que tinha tido bebê, a irmã dela trabalhava na CEAP (da PUC-Campinas), e eu era coordenadora da CEAP e a irmã dela era minha secretária lá. Então a Ana teve bebê, foi despedida da empresa e eu falei: __ “Ah, vem trabalhar comigo, ajudar a arrumar minha biblioteca.” Ela entrou na minha casa para me ajudar a sistematizar a minha biblioteca. E aí a gente trabalhava junto as coisas da ABRAPEE. E ela está na ABRAPEE até hoje. Então, assim, eu não sei onde estão essas coisas, preciso procurar. E eu acho que a gente pode até reconstruir isso de uma maneira mais correta para não ficar nesses lapsos de memória. Eu só sei que era julho de 1988 porque a SBPC geralmente é em julho, não é? O evento ocorreu na USP.

Em 1990, eu também fui para a reunião da Associação Internacional [ISPA] pela primeira vez. Eu fui fazer um estágio pós-doutoral, na Universidade do Texas, com o professor Thomas Oakland. Ele tinha um laboratório de avaliação de “*dificuldades de aprendizagem*” e eu fui lá ver como eles trabalhavam. E ao mesmo tempo, a ideia era organizar com ele o lançamento da Associação Brasileira de Psicologia Escolar.

Em 1990, a Solange foi para Búfalo, e eu para o Texas, e nós, nos encontramos em New Portland para reunião da ISPA. Então, nós três: eu, Solange e o Oakland... Ah... Tinha a professora Vera Gomes (27), do Rio de Janeiro também. Nós quatro resolvemos que ali que a gente ia fazer. Nós organizamos um estatuto... E depois conversamos com o pessoal do exterior, e... Para você ter uma ideia... Eu, no meu primeiro ano de Internacional [ISPA], já virei colaboradora do Brasil. Eu entrei na organização da ISPA naquele momento. O Oakland era presidente na época. E eu queria trazer o evento da

Internacional para o Brasil naquele momento. Eu dizia: *“Nós temos que trazer... As pessoas têm que saber que existe psicólogo escolar de carne e osso...”*

As pessoas tinham que saber que não era só fazer a crítica, que tinha gente que ganhava a vida com Psicologia Escolar no mundo inteiro! No evento da ISPA, eu vi psicólogos escolares de todos os países, tinha iugoslavo, gente da Hungria, Turquia... Foi uma delícia aquela reunião. E eram todos psicólogos escolares! Todos! Eu falava: *“Gente, eu cheguei no mundo!”*

Eu pensei: *“Se no Brasil é tudo psicólogo clínico, e eu sou a única que quero fazer Psicologia Escolar... Aqui todo mundo é psicólogo escolar! Não existe psicólogo clínico aqui.”*

Eu fiquei ... *[diz com voz de espanto e admiração]...* Eu pensava: *“Eu tenho que levar esse povo para o Brasil, para mostrar para o brasileiro que o psicólogo escolar existe!”*

Conclusão: o presidente da Associação, e a equipe diretora da Associação Internacional, me chamou numa sala e falou o seguinte: *__“Olha, nós só vamos para os países onde os psicólogos estão organizados. Então vocês tratem de organizar os psicólogos escolares primeiro, para depois a gente ir.”*

Aí eu olhei para Solange, a Solange olhou para mim e eu falei: *__“Solange, eu acho que nós não vamos conseguir!”*

Aí a Solange falou: *__“Vamos conseguir sim!”* Falou com aquele jeito dela: *__“Vamos conseguir!”*

Chegamos aqui no Brasil em julho de 1990. Ao chegar no Brasil, resolvemos nós duas organizar um congresso. O primeiro Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar. Deborah! Se você soubesse... De julho de 1990 a novembro deste ano, quando ocorreu o primeiro congresso em Valinhos... O que nós trabalhamos!!

Deborah – Eu faço ideia...

Raquel – Você não faz ideia!! *[Diz com ênfase]* E nós trabalhamos com uma vontade! Porque todo mundo batendo, não é? Todo mundo criticando, diziam: *“Isso não vai dar certo... Não vai ter gente, porque esses psicólogos não são psicólogos... Isso é uma bobagem”*. Era um monte de críticas de tudo quanto era lado! Era só isso o que a gente escutava!

Deborah – A Geraldina disse que vocês fizeram com a ajuda financeira da PUC-Campinas.

Raquel – Mas a gente planejou a coisa bem planejada! Em 1987 eu conheci a Solange. Em 1988, nós tivemos uma conversa com o Oakland, e ele sugeriu que a gente deveria fazer tudo ao mesmo tempo. Então, resolvemos ampliar a Pós-Graduação em

Psicologia Escolar. Existiam dois cursos de pós-graduação em Psicologia Escolar no Brasil: USP e UNB e então criamos na PUC-Campinas. Em 1988, nós começamos a construir a área de concentração e ela começou a funcionar em 1990. Em 1990, nós fomos para a Internacional, foi tudo junto, entendeu?

Aí é o seguinte: em 1990, na PUC-Campinas, eu fiquei responsável, na área de concentração em Psicologia Escolar, de construir uma linha de pesquisa sobre prevenção. E eu fui atrás de buscar elementos sobre prevenção onde eu achasse. E assim eu fui tendo contato, onde eu fui fazer o meu segundo pós-doutorado, na Universidade de Rochester, com o professor Emory Cowen (do Centro de Estudos Comunitários). Isso tudo ocorreu mais ou menos ao mesmo tempo. Era um gás! E eu vou dizer sinceramente para você... A gente poderia ter agido de uma forma muito mais intensa na área!

Eu nunca falei isso, mas vou falar para sua pesquisa porque eu acho que merece... Se a gente não tivesse tido uma cisão entre USP e PUC de Campinas... Tínhamos uma cisão política. Injusta. Injusta. Porque eu acho que existem pessoas que têm visões diferentes de mundo, não é mesmo? E que discutem a ciência a partir de perspectivas diferentes. A ciência é isso, certo? Não pode existir dogmatismo na ciência. Você tem que dialogar com posições diferentes, argumentar, defender, etc. Nós tínhamos posições diferentes. Principalmente porque a Geraldina e o Samuel, que eram aposentados da USP, vieram para cá ajudar a construir a área de Psicologia Escolar aqui. Não sou eu que vou dizer isso... Eles que devem dizer... E tínhamos a Solange, que veio da UNB. Era o começo dos anos 1990, e eu acho que isso acabou separando os dois movimentos, entende? É a minha análise. E foi muito difícil a gente conseguir juntar de novo. E esse tempo... A história, ela nos cobra! Porque a gente parou de avançar nessa época, não é? Assim, tinha um movimento que era um movimento que a USP fazia de crítica à Psicologia Escolar, apesar de tentar construir, fazia crítica; e o movimento da PUC-Campinas que a gente ia construindo conforme dava, com as ferramentas que dava, etc., etc.[...]

Eu me lembro, por exemplo, quando a gente colocou a discussão da legislação, debatida internacionalmente... A ideia era que nós deveríamos tentar inserir na legislação a presença do psicólogo na rede pública de ensino. Nós tínhamos a experiência de Portugal, por exemplo. O professor Leandro de Almeida (28), que era presidente da Associação Portuguesa de Psicologia (a APP), trouxe a experiência de Portugal. Lá eles conseguiram regulamentar a profissão de psicólogo na escola, conseguiram abrir o concurso. Nós trocamos ideias no Congresso Internacional. Depois desse primeiro encontro, eu passei a frequentar os congressos internacionais todos os anos. E havia um

debate internacional sobre essa questão da inserção do psicólogo escolar na rede, e vários outros temas que debatíamos. E não conseguíamos realizar um debate nacional.

Na Associação Internacional [ISPA], nós começamos a reunir as pessoas latino-americanas. Nós criamos uma seção latino-americana de Psicologia. Abriram a possibilidade e nós aglutinamos os latino-americanos. E todo esse movimento ocorria na década de noventa [1990]. Mas, internamente, aqui no Brasil, isso não tinha reverberação. Ou seja, é óbvio que hoje eu tenho mais condições de entender por que isso acontecia. Hoje eu vejo, inclusive, muitas falhas que cometemos nesse processo. De não ter superado essa cisão, de não ter ido atrás, enfim...

Deborah – Daí vocês voltaram e fizeram esse congresso aqui em Campinas em 1990?

Raquel – Em novembro de 1990 fizemos o congresso. Nós tínhamos que provar para Associação Internacional que nós tínhamos as pessoas organizadas aqui... A gente convidou a diretoria inteira da ISPA. Todos os diretores da ISPA vieram para cá para conhecer esse projeto. E com isso eles autorizaram abrir aqui.

Deborah – O congresso foi internacional também?

Raquel – Não. Este Congresso foi nacional. Foi o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). Aí o que aconteceu: nós fomos montando esse primeiro congresso, convidamos várias pessoas, nós convidamos o pessoal da USP, nós convidamos UNICAMP... O Congresso foi um ponto de encontro. Esse Congresso está gravado em fita cassete. Nós vamos ter que lembrar... Depois que você ouvir toda essa história da minha parte e ver as fitas desse Congresso, você vai entender o que eu estou falando! Nós trouxemos Albertina Mitjans Martínez, de Cuba, na época. Nós trouxemos pessoas latino-americanas, por exemplo, da Venezuela. A primeira associação latino-americana de Psicologia Escolar foi da Venezuela. Então, nós tivemos um esmero de organizar esse Congresso! Queríamos estabelecer relações internas da Psicologia Escolar e relações com a América Latina em primeiro lugar.

O grupo internacional chegou nesse congresso para ver que nós tínhamos pessoas lutando pela área. Eu me lembro que tinha um psicólogo do Paraguai... Nós fomos atrás, sabe? Fomos buscando pessoas de país em país, de estado por estado para poder ser representado nesse congresso. Bom, com isso, eles, da diretoria da ISPA, saíram daqui com a certeza que eles voltariam. Esse primeiro congresso foi em 1991, e em 1994, nós fizemos o segundo Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, e junto com ele o Congresso Internacional (29). Eu acho que era o sexto Congresso Internacional, não lembro qual era o número... Eu tenho o material desse congresso se você quiser. Provavelmente as informações desse congresso estão

arquivadas na Universidade de Memphis e na página eletrônica da ISPA. O segundo Congresso foi que teve o caráter internacional. Nós fizemos o nacional junto com o internacional, e foi na PUC-Campinas. O primeiro foi num hotel em Valinhos. O segundo foi na PUC-Campinas em Campinas e a universidade deu todo apoio. Foi um sucesso mesmo! E nesse congresso tinha umas trezentas pessoas...

Deborah – Voltando um pouco no primeiro congresso, vocês conseguiram juntar esses grupos que você diz da cisão aí? Essa cisão que você está identificando?

Raquel – Foi interessante porque eu acho que nós... Eu não sei... Eu não me lembro. Eu não participei do congresso na época, para você ter uma ideia...

Deborah – Você estava organizando...

Raquel – Eu estava organizando e estava grávida do Mateus. Ou seja, foi difícil, aquele negócio de subir escada, descer escada. Mas eu vi depois as fitas, vi como foram as mesas-redondas, os simpósios, etc. Não se misturaram muito, sabe? Eu me lembro que se mantiveram os guetos não é?. Mas eu lembro de gente que estava se formando em Psicologia e que se entusiasmou. Eu fiquei tão feliz! Porque era isso que eu queria! Eu queria que a juventude que estudasse Psicologia da época entendesse que existia uma outra possibilidade, que não era a Psicologia Clínica, a Psicologia da doença.

Deborah – A briga contra a clínica?

Raquel – Não. Não é briga. Eu acho que só o seguinte: nós não precisamos, e não podemos... Na minha visão, nós vivemos numa sociedade que produz o sofrimento psíquico. Eu não posso, naturalmente, dizer que eu quero produzir psicólogos clínicos para atender o sofrimento que a sociedade produz! Nós temos que virar esse paradigma! Nós temos que quebrar esse modo de produção da doença, e do sofrimento psíquico, entendeu? E, por isso, precisamos de gente para os dois lados. E não apenas de um lado só. Aliás, a diretriz política da prevenção nos Estados Unidos, surgiu no final da década de setenta [1970] com essa constatação, não foi? Porque lá eles têm um registro, que nós estamos começando a ter agora, um registro sobre os casos de alcoolismo presentes na população, dados sobre violência doméstica, sobre o que é depressão. Atualmente, por exemplo, as pessoas estão tomando remédio como se fosse água! Tomam remédio para dormir, para acordar, não é? A droga está em alta. E tudo isso é o quê? É uma manifestação em função de uma sociedade que produz um vazio existencial, que produz o sofrimento psíquico... Mas voltando lá, a gente fez o congresso, o primeiro congresso, nossa, depois... Nesse momento...

Deborah – E a Associação foi criada lá?

Raquel – É verdade! Nesse momento ela foi fundada. Nós colocamos a Maria Helena Novaes como presidente de honra, Solange Weschler como presidente em exercício, e eu como presidente eleita, alguma coisa assim. Sei que entramos todas nós, as quatro: Geraldina (de São Paulo), Maria Helena Novaes (do Rio de Janeiro), Solange (de Brasília) e eu (de Campinas). A Solange fazia a ponte com Brasília, mas ela já era professora aqui em Campinas. Ela já tinha exonerado do cargo lá. Solange simplesmente exonerou na UNB para vir para cá ajudar construir a área! Olha só! Eu pensava: “*Gente, se tem gente louca desse jeito, é porque é alguma coisa importante, não é?*”

Deborah – Só um detalhezinho que a gente descobriu nessa história de pesquisar, que existem dois primeiros sócios: a Solange e a Geraldina.

Raquel – Então, eu não sei... É muita confusão nessa história... Eu sou a terceira? Segunda?

Deborah – Não sei qual que você é. Eu tenho que olhar lá (30)...

[Risos]

Raquel – Tem que olhar, porque eu não lembro. Mas eu sei que é o seguinte: devo ser segunda então, porque era uma coisa assim, foi tudo muito... Pode ser... São erros do amorismo da minha casa... *[risos]* que era tudo na minha casa...

Deborah – Eu acho interessante essa estrutura da diretoria que tem o presidente presente, passado, futuro (31)...

Raquel – Essa estrutura é a estrutura da ISPA. É a estrutura de funcionamento de quase todas as associações internacionais. Essa ideia é para não haver quebra na continuidade das políticas da Associação. Então a gente entrou nessa. Assim, terminou o congresso e vimos que os estrangeiros poderiam voltar, era questão de arrumar. E eu já estava participando da ISPA, a partir desse momento. Aí, a Solange foi se desviando mais para a área da criatividade, da avaliação psicológica, e fiquei eu com essa responsabilidade.

Deborah – De fazer o segundo congresso.

Raquel – De fazer o segundo e trazer o congresso internacional para cá. Só que nesse ínterim, eu também fui crescendo dentro da Associação Internacional. Eu fui da diretoria da ISPA por seis anos, como tesoureira, e fui pegando o jeito de trazer o congresso para cá. O congresso foi em 1994. A ideia desse congresso de 1994 era que se fortalecesse o braço latino-americano da Associação. O intuito maior era trazer a Associação Internacional para outros lugares da América Latina. Isso acabou não acontecendo como gostaríamos, e várias coisas foram acontecendo ao longo desse caminho, e precisávamos recompor essa história para entender melhor o que ocorreu e retomar esse objetivo.

Eu aproveito para falar de um assunto que acho importante. Eu quero deixar claro aqui que eu tenho muita preocupação com a relação da ABRAPEE com as entidades como a ULAPSI, SIP (32) e outras. Acho que é necessário compreender os interesses que estão motivando uma maior ou menor aproximação, pois penso que, quanto mais fragmentação houver, pior. Numa política, a gente se enfraquece quando se fragmenta. Então, nós já tivemos experiência de relações com entidades internacionais dentro da ABRAPEE, e eu acho que hoje nós estamos caminhando para uma unificação de novo, mesmo com as diferenças, o que julgo extremamente importante.

E eu acho que foi interessante que a Marilene tenha entrado na Associação pelas mãos do Fernando Lomônaco. Eu tenho um monte de críticas sobre a linha política da ABRAPEE durante muitos anos. E a principal crítica é o afastamento do profissional que está lá dentro do cotidiano da sala de aula, que está nas escolas, nas prefeituras, tudo isso para ficar no estrato da academia de produção...

Tenho críticas à Revista [de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE] também. Eu penso que a Revista perdeu, durante um tempo, o caráter universal que tinha. Agora, eu acho que, com a Marilene Proença como editora responsável, a Revista está dando um outro tom para a história. Mas a Revista, durante muito tempo, perdeu um caráter editorial puro da área, e isso é importante de se manter, pois ela é a única revista temática de Psicologia Educacional e Escolar que nós temos no Brasil. Eu acredito que teríamos que fazer mais debates sobre o que é Psicologia Escolar e Educacional, mais discussões sobre a formação do psicólogo, sobre a ênfase em processos educativos, por exemplo.

Enfim... Precisamos avançar, porque nós perdemos os nossos jornais que chegavam na mão de todo mundo. A coisa foi modernizando demais para o meu gosto, e o psicólogo que está lá, na escola, ele não vai avançar nessa direção! Para mim, a Associação que não está junto com as pessoas lá na trincheira, está fadada a degenerar, a desvirtuar o caminho. Com tudo isso, aparece o curso de especialização, o Conselho Regional... o Conselho Federal reorganizando a especialidade na área, e eu não sei... Precisávamos debater mais esse tema. Nós não temos estudo nenhum de quantos psicólogos fizeram especialização na área de Psicologia Escolar e Educacional, quantos cursos de especialidades nós temos no Brasil, nós não sabemos nada disso!

Eu acho que ainda tem uma série de furos na área para a gente poder tentar entender. Eu acho que a sua pesquisa está chegando numa boa hora. Você vai ao final do seu trabalho colocar as diretrizes para área, para a gente poder continuar aproveitando a sua tese, e eu acho que uma das diretrizes é essa: a gente precisa retomar a inserção do psicólogo nesse campo. O trabalho da Marilene faz um

mapeamento dos psicólogos na rede de educação pública, não li ainda inteiro, mas é importante nós termos trabalhos desse tipo no Grupo de Trabalho (GT) da ANPEPP (33). O GT da ANPEPP tem essa finalidade de construir referências sobre esses temas. E esse GT tem resistido a desaparecer! Mesmo com todo sufoco que é organizar um trabalho a cada dois anos dentro da ANPEPP, precisamos resistir a dissolver. Eu acho que a gente tem várias contribuições e é um espaço para se discutir pesquisas. Eu acho que temos que pegar as instâncias e ir criando capilaridade entre elas.

Deborah – Voltando só um pouquinho, Raquel, porque eu acho importante. Eu quero voltar na criação da ABRAPEE. As pessoas que eu entrevistei até agora disseram que você é a mãe dessa Associação, não é? Se a gente pode dizer que o Wundt foi o pai do Laboratório de Leipzig, você é a mãe da ABRAPEE, vamos assim dizer... Você que tomou isso com unhas e dentes, como disseram o Samuel, Geraldina. Eles falaram da contribuição da Solange também, mas eu vejo que, no que se refere à continuidade na área, você ficou, não é? Vamos dizer assim, muito tempo... Você ainda produz referências na área...

Raquel – Eu quis. Eu quis. A Solange deu uma força porque ela foi louca comigo, sabe? Eu acho que quando nós vamos fazer alguma loucura, a gente precisa ter uma pessoa do lado (*risos*). Eu falo isso porque a Geraldina e o Samuel, na época, eram expoentes de um tipo de formação. Formação esta que foi a minha, a nossa... Mas eles estavam em outro momento. Eram aposentados da USP... Então, obviamente, até pelo momento de vida deles, eu e Solange tomamos à frente essa questão. Eles estavam aposentados, e a gente estava querendo chutar a bola para o alto, entende? Eu não sei hoje, se eu teria feito diferente. Acho que eu não teria feito diferente. Eu teria feito do mesmo jeito, entende? Porque eu não acredito que a gente consiga se fortalecer sem estar organizado! E o nosso Sindicato de Psicólogos não abria espaço para nossa especialidade, o Conselho Federal de Psicologia estava num outro ritmo, numa outra direção... E continua numa outra direção até hoje... Hoje, talvez, abra mais espaço para uma discussão específica, mas não tanto quanto poderia fazer, porque tem dinheiro e tem influência política grande para realizar, não é? Mas, atualmente, o CRP-06 já tem, por exemplo, várias publicações... Então assim, acho que...

Deborah – O desejo de criação da ABRAPEE era esse? Era o desejo de organizar a área para fortalecimento? Para chegar na formação dos psicólogos?

Raquel – Sabe o que acontecia naquela época? As pessoas se formavam, se registravam única e exclusivamente no Conselho Federal de Psicologia e não conseguiam encontrar material para pesquisar, estudar sobre Psicologia Escolar. Então, quem queria trabalhar na área de Psicologia Escolar não tinha nenhuma referência!

Nunca ninguém tinha tido preocupação com isso. E nesse ponto eu aceito mesmo! Porque eu cheguei num momento, na minha vida em que eu era supervisora de Psicologia Escolar e eu disse para mim mesma: *“Eu não vou ficar aqui, brincando de formar psicólogos para trabalhar em escolas.”*

Isso foi uma coisa importante que aconteceu na minha cabeça também, foi um outro clique. Eu pensava: *“Todo ano eu supervisiono estágio! E os meus alunos não têm onde trabalhar!”*

“Eu vou ter que arrumar um jeito!”

“Tenho que arrumar uma situação em que o psicólogo escolar possa ter onde procurar referências, possa trabalhar...”

Aí, ao mesmo tempo eu pensava: *“Será que eu estou ficando louca, será que isso é uma loucura?”* Mas aí você vê o mundo inteiro num Congresso Internacional de Psicologia Escolar, você vê uma recomendação da ONU de 1950, indicando que em cada instituição educativa que tivesse um número “x” de alunos deveria ter um psicólogo dentro da instituição, acompanhando no pós-guerra, entendeu? Então, se a conjuntura internacional reconhecia a importância... Obviamente que hoje eu faço uma crítica disso. Naquela época, eu era ingênua de achar que... Hoje eu faço uma crítica à Psicologia e não só à Psicologia Escolar. Mas eu penso assim: se eu sou psicóloga, e faço a crítica à Psicologia, eu tenho que fazer a crítica não para destruir os cursos de Psicologia e os psicólogos, mas para formá-los com uma visão crítica! Porque assim como a Psicologia é ferramenta de manutenção do sistema capitalista, ela pode ser ferramenta de revolução do sistema capitalista! É nisso eu acredito hoje. E já fizemos vários debates sobre esse tema, e penso que se houver uma sociedade diferente da sociedade que está aqui, é uma sociedade ainda feita de humanos, e, sendo feita de humanos, cabe um olhar para o subjetivo. Mas não entendendo o subjetivo como sendo isolado! E nem entendendo o subjetivo como predominante, como é hoje. Atualmente, se estuda o subjetivo independente de assuntos objetivos, mas não... Isto deve ser compreendido dialeticamente, na relação dialética do objetivo com o subjetivo, porque se não tiver ninguém que olhe para o subjetivo na dialética com o objetivo, nós vamos continuar sem esse olhar...

Eu não acredito que a Psicologia vai acabar quando acabar a sociedade de classes. Eu deixo isso bem claro, acho que a gente vai ter espaço de trabalho numa outra visão. É um outro profissional, é uma outra prática profissional, é um outro contexto de trabalho. E eu acho que a minha andança pelo mundo aí, tem mostrado, cada vez mais, que a gente precisa, de fato, largar tudo que temos e reconstruir uma outra trajetória em termos de ciência e profissão. As nossas ferramentas do passado servem para

determinados fins, que já conseguimos avançar nesse sentido e entender criticamente. É como você sabe: não é possível tentar ainda usar uma ferramenta do passado para uma situação de hoje... Você sabe que não dá.

Deborah – E nesse segundo congresso e nos subsequentes, você ficou quanto tempo assim diretamente engajada na ABRAPEE?

Raquel – Na direção, não lembro.

Deborah – A ABRAPEE ficou aqui na sua casa até quando?

Raquel – Primeiro nós mudamos a Associação para uma sala na PUC-Campinas. Antes eu não tinha uma sala na PUC-Campinas, e quando saímos do campus do Swift e fomos para o Campus Um, eu ganhei uma sala. E essa sala eu dividi com a ABRAPEE. Eu já estava com um monte de filhos, entendeu? A PUC-Campinas me deu uma salinha e eu levei a Ana para trabalhar lá. Esse foi o primeiro passo de, vamos dizer assim, institucionalização...

Deborah – Era uma sede.

Raquel – Era uma “sedinha”, uma sede pequena. Ainda era na minha sala da PUC-Campinas, eu me lembro...

Deborah – Isso foi que ano?

Raquel – Isso foi em 2001. Eu me lembro que a Marilene Proença foi fazer reunião da ABRAPEE lá. E, naquele momento, as reuniões da ABRAPEE já apontavam para um caminho de institucionalização. Se pensava em alugar uma sala, sair da PUC-Campinas, porque podia ser que acontecesse alguma coisa comigo e daí poderia ficar aquele negócio preso. Então, nós tínhamos esse desejo. E nesse mesmo tempo, a Marilene entrou, o Lomônaco era um dos presidentes. A Marilene entrou como secretária, junto com ele, acho que foi assim... Não me lembro direito... E eu comecei a perceber que, pela mão da Marilene, já tinha uma intenção de mudar. Tinham as ferramentas integradas com o Conselho de Psicologia e isso, sabe como é... É uma posição política mais avantajada do que a minha, não é? A Marilene já tinha uma entidade por trás que podia ajudar a construir melhor a Associação. E isso foi importante, e necessário, porque favoreceu uma institucionalização maior da Associação. Mas nós precisamos tomar cuidado para que uma coisa não suplante a outra, é preciso ter uma independência, um posicionamento. Eu penso que precisamos fazer um esforço para dar mais visibilidade, para trazer mais sócios, porque eu acho que seiscentos sócios nós não temos hoje, como tínhamos antes.

Deborah – E então Raquel, depois da sede... Dessa institucionalização, você foi se desligando?

Raquel – Eu lembro que a Acácia (34), da Universidade São Francisco, que era presidente da ABRAPEE naquela época, é que foi a gestora da mudança. Inclusive alugou um cantinho, uma sala... Daí eu já não me lembro... Aí eu já perdi a Ana de vista... E o meu afastamento da ABRAPEE, nessa época, se deveu a dois motivos: um primeiro motivo é que eu tinha uma dificuldade de entender e aceitar o distanciamento da ABRAPEE da população de psicólogos que estava atuando na área. E eu não tinha mais como discutir porque foi havendo um distanciamento. Eu chamava as pessoas para ir aos congressos... Na verdade foram vários motivos e eu acabei ficando sozinha na ISPA. Eu lembro de passar informação para a ISPA... A ABRAPEE pagava uma anuidade para ser membro da ISPA e hoje ela não é mais ligada à Internacional... E as pessoas reclamavam... Então, eu comecei a entender que foi havendo um distanciamento daquela diretriz anterior de vinculação, que era uma diretriz da ABRAPEE estar dentro de um fórum internacional de Psicologia Escolar, por mais problemático que esse fórum possa ser. E foi mudando... E agora há uma opção por estar dentro da ULAPSI, entende? Isso é uma decisão política que não é tirada pelos sócios, não vamos ser ingênuos aqui... Não existe uma participação efetiva dos sócios. Existe uma participação de algumas pessoas que estão mais próximas da ideia, que geralmente coincidem com as pessoas que estão na direção, e com algumas pessoas que estão trabalhando junto ali, mais próximos... É isso mesmo que acontece, foi assim que a Associação foi criada, não foi? Mas essa é uma discussão que poderíamos retomar.

Atualmente nós estamos criando um Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Educacional que não é chamado de “Escolar” na SIP. A Marilene faz parte desse GT. E tem um espaço dentro da SIP para o debate dessas questões. Esse grupo tem um foco maior na Psicologia Educacional, e tem muitos educadores que trabalham com Psicopedagogia. A Psicopedagogia é outro nó na minha garganta, porque não é Psicologia Escolar. Mas, de qualquer forma, esse grupo é um desses espaços para discussão. Tem pessoas chegando perto e querendo fazer uma discussão política sobre o psicólogo na escola, uma discussão sobre a escola no sistema capitalista... Enfim, eu acho que nós não podemos fechar as portas para esse debate.

Assim, nós temos o GT de Psicologia Educacional na SIP, temos a Psicologia Escolar internacional, que é um espaço de discussão interessante para fazer o debate, temos muitas pessoas ali que são de vários países: do Leste europeu, tem um pessoal da África chegando... Eu acredito que esses são espaços que não se pode perder. E quanto à Associação aqui, no Brasil, é preciso dar mais visibilidade, levar para os alunos do último ano a possibilidade de se associar com desconto. Por exemplo, agora chega no

final do ano... Eu sempre fazia isso... Eu tinha fichas de inscrição da ABRAPEE na mão com o jornalzinho... Eu tenho guardados alguns desses jornais.

Deborah – Era o informativo da ABRAPEE, não é?

Raquel – Era o Boletim Informativo da ABRAPEE. Ele tinha um editorial, era um negócio bem simples. Mas as pessoas liam... Havia um psicólogo de Pernambuco, do interior do Pernambuco... Quando o Informativo da ABRAPEE não chegava, ele ligava na minha casa perguntando: __*“Professora, onde está o jornal?”*

E ele falava:

__*“Eu discuto com meus alunos esse jornal.”*

Aí, a gente voltava com a bola toda, entendeu? A gente falava: *“Então vamos escrever uma coisa melhor... [risos] Vamos caprichar nesse jornal, o homem está dando aula com o jornal!”*

Parece que dava aula para professores, sei lá para quem ele dava aula... Era um psicólogo que estava trabalhando na escola! Eu acho que, infelizmente, foi se perdendo esse contato com as pessoas já formadas e com os alunos que estão se formando. Essa é a avaliação que eu tenho hoje, tenho muita preocupação com esse movimento de afastamento...

Deborah – E nesse início da ABRAPEE, desse grupo inicial, quem eram os psicólogos escolares desse primeiro momento? Você citou a Solange, a Maria Helena Novaes, quem mais?

Raquel – Da direção da ABRAPEE?

Deborah – Não apenas; eu pergunto sobre aqueles representativos da Psicologia Escolar...

Raquel – Eu não sei. Eu não sei por que nos congressos que organizamos... Os congressos tinham uma estrutura, não era apenas um congresso científico, mas também deveria ser um congresso político e profissional. Os congressos tinham essa estrutura. Eu não sei como está hoje, faz tempo que eu não vou.

Deborah – É mais ou menos assim.

Raquel – Tinha um fórum de formação, um fórum de legislação, de regulamentação da profissão, e um outro fórum que era um debate da área, de uma maneira geral. Nesses debates se discutia com todo mundo. Sempre tinha pessoas de tudo quanto é lugar, não sei dizer nomes assim... Por exemplo, acho que...

Deborah – Só se você lembrar...

Raquel – a Marilda [Gonçalves Dias Facci] (35) por exemplo... O pessoal de Maringá era um pessoal que eu comecei a chegar mais perto pelos espaços da Psicologia Escolar. O pessoal de Brasília; tinha muita gente de Brasília, eram

educadores-psicólogos, psicólogos-educadores ... Eu lembro desse grupo também. Tinha um pessoal de Curitiba, do Paraná, que trabalhava com o tema da adoção de crianças. Era mais difícil aparecerem pessoas do Rio Grande do Sul, que eu me lembre. No Rio de Janeiro tinha um grupo grande com a Vera Gomes, que era nossa companheira também. Com a Vera Gomes temos várias fotos desses congressos. Fotos comigo segurando o primeiro cartaz, ela segurando o segundo cartaz dos congressos... Pois começamos a rodiziar os lugares dos congressos. Os congressos iam para lugares onde estava gente que estava a fim de peitar, entendeu? Então, mas eu estou assim... É bom até eu conversar sobre isso, porque volta na cabeça, não é? Volta essa história toda assim... Porque acaba que a gente vai se distanciando, por outros envolvimento com outras associações e tal... E deixando isso do passado, meio que para outras pessoas levantarem esse estandarte não é? mas...

Deborah – Bom se você quiser falar mais... Porque eu tinha essas dúvidas em relação à ABRAPEE e você já me esclareceu. Mas eu tenho uma pergunta sobre a legislação para inserção do psicólogo no ensino público. Eu soube que você tentou aprovar um projeto e que o presidente Fernando Henrique vetou a aprovação... Essa história gostaria de ouvir você contando...

Raquel – Em 1991, quando nós tivemos o primeiro congresso, eu bati na porta de vários deputados aqui de Campinas, para quem quisesse levar um projeto. E então, o deputado Magalhães Teixeira, do recém-fundado Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (35) me chamou para conversar. Porque esse trâmite é difícil; se não se tem uma inserção político-partidária, a gente fica com mais dificuldades de colocar... Hoje o meu caminho seria outro, não é?

Deborah – Você bateu em tudo quanto é porta?

Raquel – Bati em tudo quanto é porta e quem que me atendeu, na época, foi ele. Ele era deputado federal e era daqui de Campinas. Ele marcou uma conversa, eu fui lá, expliquei “beeem” [*diz com ênfase*]! Fiz uma explicação bem convincente de porque era importante a presença do psicólogo na rede pública de educação, levei dados e também material da Associação Internacional e mostrei para ele. Ele falou: __*“Formula.”*

Eu falei: __*“Olha, vai ter um congresso, a gente convida o senhor para ir lá, para o senhor entender o que está acontecendo.”*

Ele foi ao CONPE, e ele falou: __*“Eu vou ser o porta-voz dessa legislação para o Senado e para o Congresso dos Deputados em Brasília.”*

Ele levou o projeto e me dava informações de como estava o seu andamento. E aí eu soube, por ele, que o projeto tinha sido aprovado no Senado, voltado para a Câmara dos Deputados, e encaminhado a sanção presidencial. Ele foi me dando essas

informações. E então eu recebi, pode ser até que eu tenha guardado esse material, eu vou procurar isso daí... Eu recebi uma comunicação... Na época, eu era presidente da Associação. Eu recebi uma comunicação do presidente da república que dizia que a causa era importante, mas que a tramitação estava errada porque essa matéria já tinha sido legislada para o município; junto com a municipalização do ensino. Ou seja, o psicólogo na escola, segundo o presidente Fernando Henrique Cardoso, deveria ingressar por via do município, não por determinação federal, porque isso era uma questão que os Estados e os municípios legislariam. Aí voltou para trás tudo de novo, entendeu? Aí eu fui, na época, no Estado de São Paulo, na Assembleia Legislativa do Estado, eu fui aqui no secretário estadual ... E nessa época, eu recebi na minha casa um representante do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo dizendo que era preciso que discutíssemos mais essa questão nas entidades, me disse que eu não podia caminhar sozinha. Ele falou: *“Você está querendo fazer tudo sozinha...”*

E eu respondi: *“Mas escuta, você não faz, ninguém faz, o sindicato não faz, a gente faz...”*

Falei também que estávamos em processo de fortalecimento da ABRAPEE, que estávamos filiando pessoas que queriam a aprovação do projeto... Quer dizer, era uma outra força política também... E então ele disse que estavam formulando uma proposta de legislação de inserção não só do psicólogo, mas do assistente social também, e que deveríamos buscar trabalhar junto às associações de classe. Ele até falou brincando comigo: *“Você é um trator...”*

Eu falei: *“Tudo bem, então eu vou reduzir meu ritmo, está certo?”*

“Eu reduzo o meu ritmo, mas eu acho que alguém tem que dar a visibilidade para essa questão, porque nós estamos nos organizando, porque se a gente não der visibilidade, na hora que acontecer a coisa...”

Então ele falou assim: *“Não é o caminho certo... Eu não sei se o caminho certo é ter uma legislação para colocar psicólogo na escola. Nós, primeiro, precisamos ter um outro psicólogo para escola.”*

Eu falei: *“Concordo. Só que é o seguinte: não podemos primeiro, formar bem o psicólogo e depois, colocá-lo na escola. Nós temos que fazer as coisas juntos. Temos que fazer tudo ao mesmo tempo. Eu preparo o psicólogo para entrar na escola e tem também que preparar a escola para receber o psicólogo, porque se não a coisa não vai acontecer... E historicamente, nem eu, nem você irá ver o psicólogo na escola!”*

O interessante é que eu tenho um material da Unicef que foi discutido numa reunião do Sindicato dos Psicólogos sobre a importância do psicólogo na escola. Eu fui a três encontros do Sindicato e foi por causa daquele movimento que eu comecei a me

animar com essa questão. Eu tenho até hoje esse material. Está guardado aqui, são três volumes, se eu achar... É um material que fala sobre a Unicef. São três volumes do primeiro, segundo e terceiro encontros do Sindicato. Acho que pouca gente tem esse material. É um material datilografado à máquina! Papel daqueles amarelos, tipo edição cubana, sabe assim? Que eram eles mesmos que faziam. São os Anais do primeiro, do segundo e do terceiro encontros do Sindicato, com um texto exigente, de altíssimo gabarito. Eu pensei assim: *“Me deram um tremendo dum fôlego e depois vêm me breçar?”*

Deborah – Entendi. Você tocou numa história que sempre retorna, Raquel... E eu acho que todos os entrevistados trouxeram isso também... Existe essa cisão de quem quer e quem não quer o psicólogo na escola. Essa é uma tensão na área, você concorda?

Raquel – É. Tem sim. Aqui em Campinas, por exemplo, nós vivemos até hoje uma guerra! E eu vou dizer uma coisa para você: eu fui à banca de livre-docência de uma professora na UNICAMP e eu falei isso expressamente na banca: agora eu entendo porque os professores que saem da UNICAMP e são professores que atendem essa rede inteira, não querem psicólogos na escola! Os professores de lá, alguns deles, são psicólogos inclusive formados pela PUC-Campinas... Existe falta de defesa da área por quem é da área! Isso aí é uma coisa... Agora, essa é uma tensão que sempre existiu. A minha vida “inteira!” *[fala com ênfase]*, desde quando eu me lembro de estar atuando nessa área, tinha um debate sobre a presença do psicólogo na escola. Eu sempre discuti isso com a Cida Moysés e a Cecília Collares (36), por exemplo. Com a Cida, eu e ela somos amigas de vários carnavais... Hoje ela fala o seguinte: *__“Por quê que você não aparecia mais com esse discurso e essa práxis que você tem hoje?”*

Ela falou para mim: *__“Porque este... ‘Este tipo’ de Psicologia que você faz... ‘Este’, sim, pode entrar na escola!”*

Deborah – Você acha que tem a ver com o fato de que na história, inicialmente, estávamos realizando testes... E esse histórico? Essa visão de que você não pode estar dentro da escola porque senão vai fazer um estrago...

Raquel – Então, a fala delas sempre foi nessa direção... De que é preferível não estar lá dentro da escola, do que fazer esse tipo de prática. Só que o quê que aconteceu? A gente não conseguiu dar visibilidade como uma posição política na área, e eles não conseguiam entender o que eu fazia! Por isso que eu digo que é preciso que entidades deem visibilidade à área, para além da Psicologia. Foi o que eu disse nessa banca na UNICAMP. Eu falei: *“A minha tarefa agora é construir passos de aproximação com a Educação e primeiro com a UNICAMP! Porque as escolas que a gente tem estagiário de Psicologia aqui em Campinas, são escolas que têm orientador pedagógico formado pela*

UNICAMP e professor formado pela UNICAMP... E a gente vai ficar a vida inteira nessa rusga de que Psicologia e Educação ? De que uma é para um lado da clínica e outra... Ou é para o hospital da PUC-Campinas e o outro é para as escolas?"

Então existe essa tensão ainda. Isso é uma coisa que nós temos que superar! Se a gente não superar isso, nós não vamos conseguir colocar os profissionais lado a lado, construindo um desenvolvimento melhor para as crianças no espaço. Então, de fato, a gente tem essa tensão política dentro da área, vamos dizer...

Deborah – E acho que tem a ver com essa história, não sei se você concorda comigo... Eu acho que a construção da nossa história, nesse espaço, talvez tenha levado a isso, não sei... é uma hipótese.

Raquel – Sim, isso tudo tem a ver. Também teve a ditadura militar e teve uma cisão ali... Os psicólogos que ficaram de um lado e os que ficaram do outro, as instituições que ficaram de um lado e as que ficaram do outro...

Deborah – Acho até que por conta disso mesmo. Aquela discussão sobre o papel de “ajustamento”...

Raquel – Sim...

Deborah – E aí vem uma contracorrente...

Raquel – Sim. E depois teve toda a influência do imperialismo norte-americano... E a gente tem que construir, de fato, um pensamento diferente, porque temos uma realidade de subalterno. Temos que ter muito mais consistência para fazer a crítica, mas, tudo isso, a gente vai construindo junto.

Deborah – Então... Aí que está... Essa tensão sempre identificou o grupo de Campinas como o grupo aliado “dos ianques”, não é? Não era isso?

Raquel – É verdade.

Deborah – E por isso essa contracorrente... “Não queremos esse pessoal...” E era algo assim: “É esse pessoal que quer colocar psicólogo na escola, não é?” ...“Então não queremos...” Você não acha?

Raquel – É... esta...

Deborah – Eu vejo assim... Olhando a história.

Raquel – Mas esta é a análise. Esta é a análise correta que a história fez. Só que não é a análise justa, entende? Você quer jogar o bebê com a água da bacia fora?

Deborah – Você acha que isso ocorreu porque não se viu o que vocês estavam fazendo aqui? Você poderia aproveitar e falar do projeto Voo da Águia que você coordena...

Raquel – Você quer jogar o bebê com a água da bacia suja do banho? Você quer jogar o bebê e a bacia junto? Assim... A USP fazia contraposição à PUC de

Campinas e não crescia nada, pelo contrário, porque a USP perdeu até o que tinha de área de concentração ali, porque mudou até o nome da área, não foi? Eu acho que a gente precisa debater isso mais a fundo porque senão as pessoas vão desistindo...

Deborah – Você começou o trabalho na escola com esse projeto do Voo da Águia há quanto tempo?

Raquel – O projeto tem dez anos. Eu comecei em 2000, quando eu voltei do meu pós-doutorado e fiz uma adaptação para começar a desenvolver...

Deborah – O projeto ocorre em uma escola ou são várias escolas?

Raquel – Nós começamos com várias porque o projeto tinha quatro anos em cada região. Abrange a educação infantil, fundamental e a comunidade do entorno. Mas saímos da região sul de Campinas e viemos para a leste, nós íamos fazendo nesse circuito assim... *[faz um gesto de círculo mostrando a localização geográfica dos locais em Campinas]*. Quando nós chegamos na região leste, a comunidade não deixava a gente sair de lá, então nós fomos ficando, ficando...

Deborah – Como é que se conquistou essa inserção? Você foi na Secretaria e pediu?

Raquel – Não. Eu cheguei, fui na secretaria e pedi, mais aí eles não abriram... A escola é de educação municipal... Eu pedi e eles não abriram... Aí, a FEAC (37), que é uma organização gestora de ONGs, do terceiro setor daqui, que tem como objetivo dar assistência contribuiu para nossa inserção. A FEAC recebe dinheiro do município para ajudar entidades de base, é uma fundação importante de Campinas, e tem uma estrutura de assistência que repassa os recursos da prefeitura para diferentes entidades. Eles ficaram sabendo que eu tinha chegado com uma proposta de prevenção... O tópico “prevenção” estava na pauta e eles me convidaram para fazer uma palestra. Eu fui dar essa palestra e estava cheio de gente lá. Eles chamaram todas as entidades. Aí eu falei: *“Olha gente, eu estou num momento em que quem quiser me receber nas escolas, eu estou querendo implantar um projeto...”*

E então muitas pessoas levantaram a mão e fomos selecionando de acordo com alguns critérios. Eu comecei na região sul, depois eu cheguei na região leste, e da região leste eu não consegui sair.

Deborah – Quantas instituições?

Raquel – Na verdade, são duas: de educação infantil, e de educação fundamental e a comunidade. Se formos considerar desde o início do projeto, em 2000, nós já trabalhamos com seis instituições. Mas o projeto não é uma política no município, porque não adianta ficar só na instituição e na comunidade, o que a gente tem que fazer é fazer avançar a percepção da comunidade sobre o papel do psicólogo... O interessante

é que uma das diretoras, de uma das escolas que recebeu o projeto, agora nos chamou para um programa de formação continuada na rede no ano que vem, por causa da experiência com o projeto. E temos várias publicações do grupo de pesquisa que coordeno na PUC-Campinas, que decorreram disso, e outras coisas que ainda precisamos organizar para publicar... Projetos com comunidades...

Deborah – O nome do projeto é Voo da Águia?

Raquel – Tem um projeto maior que se chama: “Risco e proteção: uma intervenção preventiva nas comunidades”. Quando eu voltei dos Estados Unidos, eu estava impregnada com essa história de trabalhar vulnerabilidade, risco e proteção, e esse é o projetão maior. E desse projeto, nós temos um braço que é o “Voo da Águia”, que foi inspirado na metáfora da águia e da galinha do Leonardo Boff... De concepção da criança como um ser em desenvolvimento... E a escola como um espaço de desenvolvimento. O Voo da Águia é a nossa vertente educativa, parte do projeto maior. E nós temos ainda uma vertente de organização comunitária que é feita pelas associações de moradores. Tudo dentro do “Risco e proteção”, é uma concepção ampla do que seja prevenção, envolvendo diferentes setores da vida social. É muito bacana... Isso é uma coisa que eu não consigo descansar, porque não acaba, entende?

Deborah – Claro.

Raquel – E tem muita coisa para escrever, tem muita coisa para contar... Temos fotos para sistematizar... Eu tenho muito trabalho ainda pela frente, você chegou no ponto. É isso.

Deborah – Então, por mim ok, você quer contar mais alguma coisa que acredite ser importante para área?

Raquel – Eu queria deixar como mensagem que nós precisamos de um esforço muito forte para dar visibilidade a essa área. Sem medo, sabe? Sem pruridos. É um papel importante para o psicólogo estar junto, acompanhando os professores dentro da escola! Então, esse negócio de você dizer: “Ah, eu estou fazendo Psicologia Escolar na cadeia, eu estou fazendo Psicologia Escolar na rua...” Tudo isso aí é bom! Mas eu acho que não é o que a gente tem que fazer politicamente. Eu acredito que é preciso debater, senão, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional vai se empenhar em construir o quê? Ela tem que se empenhar em construir uma prática profissional que seja adequada, correta do ponto de vista político e social, por isso que a gente tem que combater todo o nosso passado, não é? Para construir uma nova forma de intervenção.

A ABRAPEE precisa ajudar a construir a formação de profissionais e entusiasmar a formação básica na área. Tem que cuidar do que está sendo ensinado, quais livros que estão na sala de aula da graduação, quem são os professores dessa

área, o que está sendo trabalhado como ênfase. Por exemplo, lá na PUC-Campinas mesmo, se ficarmos quietos nós desaparecemos, porque a direção é da área clínica e é mais cômodo ficar no hospital do que ir para os bairros, não é? É mais cômodo ficar lá, do que ir para as escolas de periferia... Um pensamento medíocre mesmo. É uma disputa o tempo inteiro!

E eu acho que a Associação deveria cuidar de estar mais próxima de quem está na atuação. Óbvio que tem que publicar, tem que fazer a ciência progredir, tem... Mas ela precisa de ferramentas, de instrumentos que cheguem perto de um psicólogo que anda de burro lá no interior do Piauí para ir visitar uma escola, porque está numa delegacia, numa divisão regional lá na cidade “x”... E ele está indo de burrico para a escola lá no outro ponto do Estado para entender o que o professor está passando com as crianças, entendeu? Acho que essa caracterização do psicólogo paulista como generalista para a Psicologia na área toda é uma falácia, entende? Nós temos que conhecer a dinâmica da escola no interior do Piauí, a dinâmica da escola no Amazonas, a dinâmica da escola... Um cara que ganha oitenta reais por mês para ser professor no interior do Maranhão, por exemplo. Como esse cara discute a Psicologia? Por exemplo, a Psicologia Escolar discutida dentro das aldeias indígenas, em Rondônia... Penso que se precisa avançar muito ainda, porque eu acho que nós temos espaço! Onde tem gente, nós temos que estar juntos! Imagina onde tem gente vulnerável, crianças que crescem assim no meio dessa loucura...

Deborah – Você estava falando da sua vida e no fim você parou lá em 1990... Você também estava fazendo uma guinada, não é Raquel? Você mesma fala isso... Às vezes, quando assisto uma palestra sua, você diz: “Olha, eu descobri que eu tinha que ter mudar de lado”, como é que foi isso?

Raquel – Mudar de lado?

Deborah – Sim, quando você diz dos dois lados da trincheira de luta, eu acho que é bom você falar sobre isso porque acredito que isso te caracteriza enquanto profissional hoje.

Raquel – Então, eu acho que uma das coisas que me ajudou a pensar... Então, eu ia dizer isso para você... Esse negócio maniqueísta de pensar que porque você está conversando “com ianques” você é subalterno do imperialismo... Porque tem gente que fala isso de mim... Só um exemplo: o Martín-Baró (38) fez o mestrado e o doutorado dele no epicentro do furacão... em Chicago! Ou seja, uma pessoa que faz Psicologia Social em Chicago? E olha que os economistas de Chicago foram os que deram o tom neoliberal para o Chile! Eles foram responsáveis, inclusive, pela queda do governo progressista no Chile e a volta da ditadura. Então assim... O Ignacio Martín-Baró foi

estudar Psicologia Social para construir uma Psicologia Social latino-americana no epicentro do furacão. Eu fiz o mesmo movimento. Eu fui estudar prevenção no epicentro do furacão. E fui encontrar o pessoal “de esquerda” nos Estados Unidos! Só que obviamente, eles são “de esquerda” mas com pensamento progressista, dentro do imperialismo norte-americano! Não é a mesma coisa que ser... Agora eu prefiro isso do que ser um falso “esquerda” brasileiro, não é? Prefiro isso do que quem tem um discurso progressista mas vive na maior mordomia, entendeu? Não quer fazer nenhum avanço, não quer estar do lado do trabalhador de verdade, não quer estar do lado do professor da escola municipal, não quer estar do lado dos monitores da educação básica, não quer...

Para mim, fazer a luta por uma escola melhor, por uma sociedade melhor, de dentro da academia, não existe! Eu acho que é essa guinada que eu dei. E eu penso que eu nunca perdi o entusiasmo, que eu nunca assumi essa Psicologia burguesa, mesmo sem saber. Eu nunca assumi essa Psicologia burguesa porque eu não me deixei cooptar pelo problema do sujeito e pelo sofrimento psíquico do indivíduo que diziam que enlouquece pela fraqueza dele, entendeu? Nunca me conformei com isso. Acredito que sempre tem outras coisas no meio que levam a pessoa ao sofrimento. E tanto é assim que acho que isso é uma consistência na minha vida, outras coisas ajudam você a ir para um determinado lugar.

Deborah – Eu acho que talvez essa escolha possa estar relacionada àquela imagem que você fez do psicótico lá tocando piano, não é? Quando decidiu que não queria estudar o “indivíduo”, numa visão patologizante não foi?

Raquel – Exatamente. Patologizante e medicamentosa. Eu sempre pensei: *“Não é possível gente! Será que para você viver feliz precisa de um consultório psicológico, um terapeuta?”*

Deborah – Você sempre falou isso em sala de aula também: “Me irrita quando as pessoas me perguntam: você tem consultório?”

Raquel – Então, é preciso deixar claro que não é uma luta contra a clínica. Mas eu acredito que existe um outro modelo, existe uma outra forma de interação, existe uma outra forma de atuação em Psicologia... E eu acho que a gente tem que construir. Agora, de fato, a minha guinada deu quando eu comecei... Primeiro, quando eu fui para o meu pós-doutorado, e eu não pendi para simplesmente querer importar teorias norte-americanas para o nosso contexto, entendeu? Não dá para você transpor! Não dá para trazer única e exclusivamente o que está lá para cá, porque aqui, temos uma cultura muito diferente. Mas a gente pode fazer desmanches e remontes. Eu acho que isso foi o que eu fiz. Depois que eu voltei do meu pós-doutorado, eu comecei a ter contato com a construção dessa Psicologia latino-americana e todo esse envolvimento com as pessoas

da América Latina, não pela ULAPSI, deixo bem claro isso, entendeu? Comecei a ter contato com essa Psicologia latino-americana e com a construção de uma área, porque nós temos afinidades. Até pela desgraça nós temos afinidades, afinal, todos fomos colonizados. Então eu acho que isso foi abrindo meu caminho para uma...

Deborah – Ir para a escola também ...

Raquel – É. Eu acredito que isso foi me colocando mais próxima de uma repercussão fora da própria Psicologia. Eu acho que quando a gente sai... O Martín-Baró tem uma frase que mexe muito comigo, ele dizia: *“Você não pode ter uma Psicologia da libertação se você está amarrada na dependência... Nas suas próprias amarras.”*

Então, primeiro, a gente precisa romper com essas nossas próprias amarras, para então poder dialogar com outros saberes e com outros fazeres, não é? Esse é o pensamento do meu momento atual.

Deborah – Você quer falar alguma mensagem final?

Raquel – Eu só digo o seguinte: eu acredito que o psicólogo, para atuar na escola, precisa ter uma formação política, antes de uma formação profissional. Não é um espaço para qualquer pessoa!

Deborah – Nem para qualquer psicólogo?

Raquel – Não. Não é para qualquer psicólogo não. É isso que eu estou falando! E nós, como supervisores de estágio em Psicologia escolar, nós vemos isso. A gente vê cotidianamente que é preciso... Aí, sim... É preciso não ter o psicólogo na escola do que ter “esse” psicólogo na escola! Só que é o seguinte, se não for “esse” tem outros, não é mesmo? Existem outros... A minha experiência na supervisão de estágio em Psicologia Escolar nesses últimos dez anos, com toda essa conjuntura política que tem mudado de uma certa forma, não tão radicalizada como eu gostaria que fosse, ainda é um caminho com passos de uma social-democracia, das reformas, enfim... Mas que, de uma certa forma, propicia oportunidades diferenciadas... Nós temos alunos hoje, que têm uma trajetória de vida muito diferente da maioria dos alunos de Psicologia de antes. Ainda não é como dizem alguns que falam assim: *“Ah, porque o PROUNI é maravilhoso... Porque eu vejo na faculdade pobre sentado do lado do rico!”* Não é isso. Isso não acontece dessa forma ainda. Mas se você olhar uma trajetória de vida, de uma pessoa pobre, que vem buscar na Psicologia “algo”! E aí é que está o perigo. Você vai dar o quê para essa pessoa? A Psicologia ideológica da burguesia ou uma Psicologia libertadora? Ou uma Psicologia emancipadora da classe trabalhadora? Essa é a pergunta que existe hoje na minha cabeça. Terminei bem, terminei com a pergunta que existe hoje na minha cabeça. Qual Psicologia você vai dar para os meninos que estão ali? Que vêm buscar formação? Estou falando das faculdades privadas e também dos bolsistas das universidades

federais, que também expressam esse lado da sociedade. Esse pessoal vem buscar a Psicologia e alguma coisa, é uma discussão sobre as possibilidades e desigualdades... Devemos refletir sobre qual Psicologia vamos ensinar.

Deborah – Ok. Muito obrigada Raquel Guzzo.

Raquel – Está bom, não? Eu não sei se você aproveitou alguma coisa...

Deborah – Nossa! Aproveitei sim... Obrigada.

Gravado em: 18 de novembro de 2010 em Campinas/SP

Tempo total de gravação: 2:17:17

NOTAS

1 A Escola Complementar de Campinas foi criada em 1902 e formou sua primeira turma de professores em 1906. Em 1936, por ocasião do centenário de Carlos Gomes, passou a ser designada de Escola Normal Carlos Gomes e posteriormente, em 1951, Instituto de Educação Carlos Gomes. Eu fui visitar o prédio onde funcionou essa Escola Normal em Campinas e falo mais a respeito da mesma na tese.

Fonte: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO - MÁRIO COVAS. **Escola Complementar de Campinas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1903-Escola_Complementar_de_Campinas.pdf>. Acesso em janeiro de 2010.

2 De acordo com Castelar (2005), o curso de Psicologia iniciou suas atividades na Universidade Católica de Campinas (que se torna Pontifícia em 1972) em março de 1965.

Fonte: CASTELAR, M. **Contribuições da memória para uma história da psicologia no serviço público em Campinas**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

3 A Unicamp foi fundada em 5 de outubro de 1966.

4 A tese de Marilda Castelar (2005), citada na tese e na nota 2 deste depoimento conta essa história.

5 Maria do Carmo Guedes é professora emérita de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Importante pesquisadora da área de História da Psicologia.

6 Hélio José Guilhardi é mestre em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo e é professor-colaborador na Universidade Federal de São Carlos e das Faculdades Salesianas de Vitória (ES). Também coordena cursos de formação para psicólogos no Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento em Campinas /SP.

7 Castelar (2005) fala que muitos dos alunos do curso de Psicologia nos anos 1969 e 1970 se constituíram posteriormente em professores da instituição. Um dos depoentes de sua tese disse que isso se deveu ao fato dos alunos participarem de atividades em disciplinas do curso e se envolverem no mesmo após a demissão dos professores. Outro depoente, entretanto, fala que vivenciou no período muita repressão e um ensino atrelado a um posicionamento ideológico comprometido com a ditadura militar.

8 Um dos hospitais psiquiátricos de Campinas que está instalado em Sousas, antes chamado “Sanatório Dr. Cândido Ferreira”, foi uma das instituições asilares que passaram pelo processo de des-psiquiatrização a partir da Reforma Sanitária e Reforma Psiquiátrica. Atualmente, o “Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira” é uma referência no atendimento a pacientes que são doentes mentais.

9 Dayse Maria Motta Borges é psicóloga, mestre em Psicologia Clínica e doutora em Linguística. É professora titular da PUCCampinas e dedica-se aos temas infância e deficiência mental.

10 DCM – Disfunção Cerebral Mínima era a explicação que durante muito tempo foi dada para a questão das dificuldades que as crianças apresentavam no processo de escolarização.

Ver: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. F. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n. 28, p 31-47, 1992.

11 Um pouco da biografia da professora Maria Helena Novaes pode ser encontrada na nota 66 do depoimento do professor Samuel Pfromm Netto nesta tese. De todo modo, acredito que Raquel Guzzo esteja se referindo aos livros clássicos da autora na área, que foram:

NOVAES, M. H. **Adaptação escolar**: diagnóstico e orientação. Petrópolis: Vozes, 1975.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini é pedagoga e livre-docente em Educação Especial pela USP e atuou como professora na antiga Faculdade Sedes Sapientae na formação de psicólogos, no curso de Psicologia da Faculdade São Marcos e da PUC-SP. Em 2005, atuava na Universidade Presbiteriana Mackenzie, no mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento.

Fonte: CANTALICE, L. M. Entrevista com Elcie Aparecida Fortes Salgado Masini. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n.1, 2005, p. 159-162.

Raquel Guzzo deve se referir provavelmente ao livro clássico de Masini:

MASINI, E. S. **Ação da psicologia na escola**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981 [1ª. ed. 1978].

12 Celestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês que desenvolveu atividades diferenciadas na Pedagogia como as aulas-passeio e o incentivo à produção de jornal escolar, a instituição de cantinhos de leitura, cantinhos para desenho e outros em sala de aula. Era do partido comunista francês e durante a Segunda Guerra Mundial foi preso e ficou em campo de concentração alemão. Libertado um ano depois, ele liderou campanhas para o ensino democrático e, em 1957, junto com colegas fundou a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, que hoje reúne educadores de quarenta países.

Fonte: FERRARI, M. Celestin Freinet. **Escola** [online]. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml?page=page2>>. Acesso em janeiro de 2011.

13 Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) é citado na nota 80 do depoimento do professor Samuel Pfromm Netto nesta tese.

14 Saulo Monte Serrat, na década de sessenta [1960], já atuava no Serviço de Psicologia na Escola Preparatória para Cadetes em Campinas. Ele fez um curso no Rio de Janeiro de psicotécnica e instalou, na Escola de Cadetes, uma Seção Psicotécnica e um Serviço de Orientação. Monte Serrat também contribuiu para fundação da APAE-Campinas e foi durante anos professor, também ficou como diretor do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas por mais de uma década. Quando o curso passou pelo problema em que todos os professores foram demitidos, ele assume a direção ficando até o final da década de setenta.

Várias fontes, dentre elas:

CASTELAR, M. A presença da Psicologia na Saúde Pública em Campinas-História e Memórias. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – HISTÓRIA E MEMÓRIA DA PSICOLOGIA EM SÃO PAULO [online]. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/reflexoes_historia/artigo.aspx>. Acesso em janeiro de 2010.

15 RA – Registro Acadêmico – é um número que na PUC-Campinas identifica os alunos e docentes.

16 A dissertação de mestrado de Raquel Guzzo foi:

GUZZO, R. S. L. **Eficiência de um treino de linguagem oral**: desenvolvimento do repertório básico para alfabetização. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

17 Edda Bomtempo é formada em Pedagogia, com mestrado em Psicologia Social e Experimental pela USP, além de ser professora da Universidade de São Paulo, atuando nos temas “brinquedo”, crianças e aprendizagem.

18 O doutorado de Raquel Guzzo:

GUZZO, R. S. L. **Dificuldades de aprendizagem**: modalidades de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

19 WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – teste de avaliação da inteligência.

20 Raquel Guzzo se refere ao livro que levei de presente para ela, que foi um livro comemorativo dos quarenta anos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Ela se refere depois ao evento de lançamento do livro:

SCHMIDT et. al. **Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos**. Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia: São Paulo, 2010.

21 Guzzo se refere às pesquisas de mapeamento dos psicólogos por área, realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia. Provavelmente se refere ao estudo abaixo citado.

A pesquisa do CRP/IBOPE (2004) encontrou os seguintes dados quanto ao local de atuação dos psicólogos: consultório particular (41%), clínica (12%), empresa (11%), escola (10%), hospital (4%), posto de saúde (3%), penitenciária (1%), varias judiciais (1%) e outro local (16%), não opinou (1%).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA/IBOPE. Pesquisa **de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia**. Brasília: CFP/IBOPE, 2004.

22 SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. Tese (livre-docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

23 Eu me referi a obra:

BASTOS, A. V. B. ; GONDIM, S. M. G. e cols. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Artmed, 2010.

24 Thomas Oakland é professor de Psicologia Escolar na University of Florida e foi presidente da International School Psychology Association (ISPA). Na nota 7 do depoimento de Geraldina Porto Witter há informações sobre a ISPA.

25 A depoente disse, na revisão deste depoimento, que esse evento foi a “40ª Reunião Anual da Sociedade para o Progresso da Ciência em São Paulo/SP”. Essa reunião ocorreu entre 10 e 16 de julho de 1988 e teve como tema: “Universidade e produção do conhecimento”.

26 Eu solicitei à ABRAPEE informação sobre o número de sócios atuais e eles me comunicaram que são 1196 sócios.

27 Vera Lúcia Trindade Gomes é psicóloga, mestre em Educação e doutora em Psicologia Escolar. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estuda os temas: processos cognitivos, psicologia escolar, educação especial, fracasso escolar.

28 Leandro da Silva Almeida é formado em Psicologia pela Universidade do Porto (Portugal) e doutor em Psicologia com ênfase em Educação por esta mesma instituição. É professor do Instituto de Educação e Psicologia na Universidade do Minho (Portugal). No currículo desse professor, consta uma parceria da Universidade do Minho com a PUC-Campinas, na qual ele e a professora Raquel Guzzo desenvolveram estudo sobre com o seguinte título: “Estudo da situação da Psicologia Escolar nos países de língua portuguesa e espanhola”. O professor tem várias publicações nas áreas de Psicologia e Educação.

29 Segundo Waeny e Azevedo (2009):

Na década de 1990 ocorreu a organização científica da área: em 1991, com o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Valinhos, SP), onde foi criada a ABRAPEE Nacional. Em 1994, com o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Campinas, SP).

Fonte: WAENY, M. F. C. e AZEVEDO, M. L. B. A Psicologia Escolar e sua história. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – HISTÓRIA E MEMÓRIA DA PSICOLOGIA EM SÃO PAULO [online]. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/educacao/artigo_educacao.aspx>. Acesso em janeiro de 2010.

30 Solicitei essa informação que havia sido me passada verbalmente e a secretaria da ABRAPEE informou os primeiros sócios da Associação na seguinte ordem:

Nomes dos Primeiros Sócios da ABRAPEE	Cidade	UF
1. Geraldina Porto Witter	São Paulo	SP
2. Solange Múglia Wechsler	Campinas	SP
3. Raquel Souza Lobo Guzzo	Campinas	SP
4. Carmem Silvia C.Ventura	Campinas	SP
5. Soely Aparecida Jorge Polydoro	Campinas	SP
6. Maria Helena Melhado Stroili	Campinas	SP
TOTAL DE SÓCIOS	1196	

31 Na ABRAPEE, o Estatuto dispõe que haja uma Presidente Atual, uma Presidente Passada e uma Presidente Futura, além de 1ª Secretária, 2ª Secretária, 1ª Tesoureira, 2ª Tesoureira e um Conselho Fiscal, todos eleitos por um biênio.

32 ULAPSI – União Latino-Americana de Entidades de Psicologia e SIP – Sociedade Interamericana de Psicologia.

33 ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

34 Acácia Aparecida Angeli dos Santos é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Escolar além de ser professora titular da Universidade São Francisco em Itatiba-SP. Ela foi da diretoria da ABRAPEE entre os anos de 1996 a 2002.

35 Em pesquisa ao site da Câmara dos Deputados, eu encontrei vários projetos solicitando a presença do psicólogo na escola ou mesmo garantido assistência psicológica no interior das escolas. Por esse levantamento rápido, identifiquei que a primeira proposta foi no ano de 1985, feita pelo Deputado Gioia Junior (PDS-SP), que pedia a assistência psicológica escolar nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo grau. O projeto foi arquivado. O projeto a que Raquel se refere, encontrei toda a sua tramitação. O deputado Magalhães Teixeira do PSDB-SP propôs o PL 2151/1991 cuja ementa era: “institui o direito do educando ao atendimento psicológico educacional” (Ver no Anexo 2 desta tese todo o andamento do projeto). O projeto deu entrada em 31/10/1991, foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania em 1993 e em 1996 ele foi totalmente vetado, sendo que ainda foi votado o veto tendo 342 votos para manutenção do veto, 51 contra, 2 abstenções e um voto nulo. O veto foi mantido em 16/09/1999 sendo o projeto arquivado.

Fonte: CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei e Outras Proposições. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=200333>. Acesso em janeiro de 2011.

36 Na nota n. 18 do depoimento de Geraldina Witter, há informações sobre Maria Aparecida Affonso Moysés. Cecília Azevedo Lima Collares é pedagoga e professora doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ambas atuam na UNICAMP e produzem pesquisas na área de Psicologia, Educação e Medicina.

37 FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas.

38 Ignacio Martín-Baró (1942-1989) era jesuíta e foi teólogo, filósofo e psicólogo. Atuou na Universidad Centroamericana José Siméon Cañas de El Salvador, onde desenvolveu suas ideias de uma Psicologia Social e Comunitária, identificada como Psicologia da Libertação ou Libertadora. Ele foi um dos seis jesuítas assassinados pelo exército salvadorenho em 1989 por repressão à sua atuação comunitária.

DEPOIMENTO DE MARIA HELENA SOUZA PATTO

Deborah - A pergunta é uma pergunta disparadora apenas: fale livremente sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar.

Maria Helena - A história da psicologia escolar e educacional onde? Quando? Essa pergunta não é disparadora, ela silencia a gente... Eu pensei que você ia perguntar da minha história na área...

Deborah – Não. É sobre a história da área, o que você quiser contar... porque eu acho que a sua história permeia isso também...

Maria Helena – Veja, eu não tenho muito o que contar, porque a pergunta é muito ampla. Eu poderia falar sobre como isso aconteceu nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra, no século XIX, no Brasil na primeira metade do século... quer dizer, a sua pergunta é muito ampla, não é?

Deborah – É. Eu tinha feito alguns questionamentos específicos, sobre alguns períodos específicos, sobre o papel do psicólogo, mas eu achei que iria acabar limitando, eu prefiro que você fale o que achar melhor, do Brasil...

Maria Helena - Na verdade você me convida a uma...

Deborah – reminiscência...

Maria Helena – Veja, uma coisa é eu dizer o que sei porque estudei e outra coisa é eu contar o que sei porque vivi.

Deborah - Sim, mas a ideia é você dizer aquilo que você viveu. Porque, inclusive, pensamos em você como depoente por conta de que você fez uma mudança na área, a partir dos seus escritos. Então, você falando dessa mudança é que seria rico porque o que está escrito na sua produção eu tenho. Então o bacana de eu ter uma história oral seria poder ouvir da própria professora Patto sobre essa produção e dessa mudança...

Maria Helena - Ah bom, agora você mudou sua pergunta, você está querendo que eu fale sobre a minha produção...

Deborah – Também, que faz parte da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil não é?

Maria Helena – É que aquela primeira pergunta nem Hobsbawm pode responder... é tão ampla que para respondê-la seria preciso um curso de cinco anos...*[Risos]*.

Deborah – Diga o que você achar que é importante, neste contexto...

Maria Helena - Eu vou dizer algumas coisas... A primeira coisa que me ocorre quando você fala em psicologia, em psicologia educacional e psicologia escolar é toda uma polêmica que existe sobre o que é psicologia educacional e psicologia da educação. Houve uma época em que isto foi objeto de uma disputa muito grande, quando se criou o Instituto

de Psicologia da USP. Assim que as antigas cátedras se transformaram em departamentos, a cátedra que gerou o Departamento da Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade foi a Cadeira de “Psicologia Educacional”, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha como catedrático o professor Arrigo Angelini e antes dele a professora Noemy da Silveira Rudolfer. Quando se criou o Instituto de Psicologia, a partir da reforma universitária de 1968, e surgiram os departamentos que substituíram as cátedras, houve um questionamento da Faculdade de Educação quanto à “Psicologia Educacional”. Eles argumentavam que a “Psicologia educacional” era uma disciplina da Faculdade de Educação e não uma disciplina da Psicologia. Foi por isso que o departamento não pôde se chamar Departamento de Psicologia Educacional e foi chamado Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. E como se chegou a esse nome? Lembro-me que o prof. Samuel Pfromm Netto examinou o conteúdo de manuais de Psicologia Educacional e examinou os temas de Psicologia que estavam incluídos. Eu me lembro perfeitamente disso. Eu estava chegando, era jovem, ainda cursava o quinto ano da faculdade, mas já era também docente da USP.

Deborah - Você fez o curso de Psicologia?

Maria Helena - Eu fiz Psicologia aqui na USP, ainda no tempo das cátedras. A pós-graduação já foi no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Quem me orientou no mestrado foi o professor Romeu de Moraes Almeida, que faleceu recentemente, e quem me orientou no doutorado foi a professora Ecléa Bosi. Mas foi por isso que o departamento recebeu este nome que inclui três grandes temas de Psicologia que estavam nos manuais de Psicologia Educacional. Essa foi a origem do nome do PSA.

Mas eu penso o seguinte: é impossível falar sobre a Psicologia da Educação, Educacional ou Escolar se não tivermos uma concepção do que é a instituição escolar. O que é a escola numa sociedade capitalista? A que ela vem? Precisamos compreender a história moderna e contemporânea, conhecer não só a filosofia da educação, mas a história da pedagogia, da criação dos sistemas nacionais de ensino durante o século XIX nos países europeus que têm esta história como pano de fundo.

É preciso ter um entendimento, claramente explicitado, do que é uma instituição escolar. O que é uma escola. Do que é a escola numa sociedade dividida, numa sociedade de classes. Que funções ela cumpre? E eu já digo de antemão que eu não penso que seja uma função meramente ideologizante. A escola é uma instituição disciplinar, como disse Foucault, mas é também uma instituição contraditória, porque é fruto de uma sociedade contraditória. Ao mesmo tempo que ideologiza, adapta e disciplina, para formar cidadãos exemplares, produtivos e que não questionam, ela também abre a possibilidade de contato com ideias na contramão, de reflexões. E faz isso principalmente pelo fato de alfabetizar, de

propiciar aos educandos ferramentas, instrumentos de compreensão da vida social e de suas próprias vidas.

Deborah – É contraditória em sua essência...

Maria Helena – Exatamente. Então existe também o outro lado: textos, autores, filósofos, psicólogos, sociólogos que fazem uma reflexão crítica a respeito da sociedade em que estamos, não como uma sociedade abstrata, mas como uma sociedade concreta, com suas especificidades.

Então a primeira coisa é essa. Evidentemente é essa visão que você tem de sociedade que vai definir a maneira como você vai conceber a presença da Psicologia na escola, não é? E isto, eu aprendi por tantos caminhos ... Mas, principalmente, por dois caminhos: em 1970 eu vivi quase um ano nos Estados Unidos, no auge da teoria da carência cultural. A teoria da carência cultural foi a resposta que o Estado norte-americano deu aos movimentos das minorias raciais, às suas reivindicações de igualdade de liberdade, de fraternidade, de direitos civis, sociais e políticos...

Eu terminei a graduação e fui para os Estados Unidos. Cursei algumas matérias na City University of New York, mas eu fui, principalmente, para reunir material para escrever o meu mestrado. Eu trouxe bateladas de documentos, de textos que depois foram compor aquele livrinho chamado “Privação cultural e educação pré-primária”. Eu comecei ali. E, portanto, eu começo com uma “certa” concepção de escola e uma “certa” concepção de Psicologia na escola. Concepção esta muito mais próxima daquela oficial, tradicional, que entende a escola como uma instituição que promove igualdade e oportunidades e a Psicologia, principalmente, como aplicação de técnicas de avaliação dos educandos, para dizer quem são os mais aptos e os menos aptos.

É por aí que a história da presença da Psicologia na educação começa. Começa medindo aptidões tidas como naturais, e tentando fazer um encaixe perfeito entre as capacidades medidas de Q.I., habilidades específicas etc. e o ensino. Era um raciocínio muito parecido com o da *taylorização* do processo de produção industrial. Você tem a máquina e a matéria-prima, por exemplo, uma máquina que processa arame, você precisa de fios de arame no diâmetro exato para que aquela máquina possa processá-lo, e você separa os arames mais grossos ou mais finos. Houve um namoro sério da Escola Nova com o *taylorismo*, tanto lá fora como aqui no Brasil. E essa ideia de ajustamento, digamos assim, entre o processo de ensino e as características do aprendiz. Esta é a concepção de ensino que está na base da educação compensatória. A teoria da carência cultural é baseada nisto. Afirmava-se que as crianças negras não aprendiam, não porque fossem geneticamente inferiores, porque depois da Segunda Guerra Mundial e depois do nazi-fascismo ninguém tinha a coragem de afirmar isso explicitamente, mesmo que acreditasse... A teoria da carência cultural parte do princípio de que a inteligência é algo que se pode aumentar pela

estimulação ambiental. E os programas de educação compensatória eram isto, era fazer com que crianças supostamente menos capazes de aprender, porque teriam um ambiente muito pobre de estimulação, pudessem ser estimuladas através desses programas para poderem ir bem na escola. Acreditava-se que desta forma se poderia garantir na sociedade norte-americana a igualdade de oportunidades.

Mas, por mais que você queira, não é possível instaurar igualdade de oportunidades numa sociedade desigual, não é? Mas as pessoas que trabalharam a teoria da carência cultural e planejaram os programas de educação compensatória não eram mal intencionadas, elas acreditavam nisso. Mas o caminho não é esse, não é por aí.

Bem, enfim... Eu fiz psicologia aqui na USP, ouvi falar na teoria da carência cultural ainda na graduação e me interessei...

Deborah – Quando você fez a graduação aqui na USP tinha Psicologia Escolar?

Maria Helena – Quando eu fiz Psicologia a disciplina Psicologia Escolar já fazia parte do currículo básico da psicologia.

Deborah – E tinha prática? Era em laboratório?

Maria Helena – Havia uma parte prática na disciplina Psicologia da Aprendizagem, mas não era em laboratório, eram experimentos muito simples que o Prof. Arrigo e o Prof. Nelson Rosamilha aplicavam nos alunos, para ilustrar algumas leis da aprendizagem. Laboratório havia em Psicologia Experimental, trabalhávamos com caixas de Skinner...

Deborah - Ia para escola também ou não?

Maria Helena – Quando íamos a escolas, era para aplicar testes.

E tinha a disciplina de “Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem”, que inicialmente chamava-se “Psicologia ‘do’ Escolar e Problemas de Aprendizagem”. E eu tirei esse “do” quando comecei a dar essa matéria, porque faz uma diferença enorme... Psicologia *do* Escolar e Problemas de Aprendizagem é Psicologia do desenvolvimento, é Psicologia da criança em idade escolar e seus desvios. Entendida assim, a disciplina era entendida na chave da psicologia tradicional. A ideia da Psicologia “do” Escolar era identificar as características das crianças em idade escolar para que se pudesse ensiná-las da maneira rápida e eficiente possível... E se insistia muito nessa visão nessa época. Esta concepção de ensino e de aprendizagem está claramente num livro da Ana Anastasi, que é um clássico, chamado “Psicologia Diferencial”. Acreditava-se que as crianças em idade escolar não são todas iguais, que as diferenças não eram só individuais, então existem as diferenças individuais, mas também de raça, de classe, geradas nas diferenças entre o rural e o urbano etc. Então, o papel da Psicologia era identificar as características das crianças nas escolas, a partir destas diferenças, para explicar suas dificuldades de aprendizagem.

Esta é a essência do texto da Anastasi, que depois eu analisei em “A Produção do Fracasso Escolar”.

Deborah – Mas vocês não estudavam sobre os teóricos brasileiros? Helena Antipoff... essas coisas...

Maria Helena – Não. Era uma Psicologia norte-americana. A matéria era dada na cadeira de “Psicologia Educacional” e, na época em que eu fiz, eram vários professores que dividiam a disciplina. E eles centravam o curso nos vários tipos de distúrbios físicos e psíquicos que causavam dificuldades de aprendizagem. Não tinha um professor só para ministrar esta disciplina. Então, eu tive aulas de “Psicologia do Escolar e Problemas da Aprendizagem” com os professores Arrigo, Romeu, Samuel, Maria José Aguirre e Odete Lourenção. A professora Maria José Aguirre trabalhava principalmente com problemas visuais e dislexia. O professor Romeu de Moraes Almeida trabalhava com questões da lateralidade e alfabetização. O professor Arrigo Angelini trabalhava com a parte conceitual e experimental de aprendizagem. A professora Odete era especializada em técnicas de avaliação psicológica. E eu lembro que tive do professor Samuel a primeira notícia da teoria da carência cultural.

Deborah - E você pegou a disciplina depois e fez toda uma modificação...

Maria Helena - Foi. Há alguém escrevendo sobre isso neste momento, a Yara Sayão, que está escrevendo um texto sobre a história da disciplina “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem” e do Serviço de Psicologia Escolar aqui do IPUSP. Parece que vão publicar em um número da Revista Psicologia USP, não se sabe ainda quando.

Então eu fui convidada para ser professora da USP ainda no tempo das cátedras. Era o fim desta estrutura da universidade, porque logo depois veio a reforma universitária de 1968. Eu havia terminado a licenciatura e o bacharelado e estava começando a cursar o quinto ano quando fui convidada por duas Cadeiras, a de “Psicologia Social e Experimental”, da professora Annita Cabral, e pela Cadeira de “Psicologia Educacional”, através do professor Arrigo Angelini que também me convidou para o primeiro grau da carreira naquela época: Auxiliar de Ensino. Eu tinha mais interesse na época pela Psicologia Educacional, pela escola, pela educação, pela própria experiência escolar que eu tive como criança.

Minha mãe alfabetizou os quatro filhos antes de entrarem para a escola, eu fui alfabetizada com quatro anos e meio, não por imposição dela, mas porque eu quis. Nós viemos do interior de São Paulo morar na capital, aqui no Tremembé da Cantareira... E eu entrei no primeiro ano primário aqui, num grupo escolar de Tremembé, na Zona Norte. Eu convivia em sala de aula com crianças que eram filhas de imigrantes nordestinos e eu já era alfabetizada. Por ser alfabetizada eu era a primeira da classe, já sabia ler e escrever etc.[...] isso me marcou... de uma maneira dolorosa, porque eu me sentia muito constrangida com essa situação. Embora eu fosse muito pequena, entrei com seis anos no primeiro ano, essa

diferença me constrangia, me fazia sofrer, sabe? Eu guardei essa experiência, essa diferença...

Deborah – Uma diferença que não era considerada, né?

Maria Helena - Eles repetiam, repetiam e repetiam de ano... e eu era elogiada pelos professores, sentava na primeira carteira e o resto ficava no fundo da classe, porque os maus alunos ficavam lá no fundo, não é? Enfim... quando eu ouvi falar na teoria da carência cultural isto me interessou. Me interessou porque era sobre escolarização e capacidade de aprendizagem, o rendimento escolar de crianças pobres, no caso eram crianças negras principalmente, porque é a origem da teoria da carência cultural é norte-americana, década de 1960 e 1970. Era a época dos grandes movimentos negros por direitos civis, momento em que alguns líderes, Martin Luther King e vários outros foram assassinados.

Bem, daí eu fui convidada para ser professora, aceitei e acabei ficando na Educacional com essa disciplina que não tinha mãe nem pai e que foi adotada por todos os professores da Cadeira. Eu comecei dando aula com eles, e depois rapidamente essa disciplina passou para mim. E foi daí que eu comecei a elaborar um programa, muito devagarzinho, e o grande ponto de inflexão, quando eu introduzi as concepções que estão em “Psicologia e Ideologia”, e que ocorreu quando eu fiz pós-graduação e cursei a disciplina da professora Ecléa Bosi. Eu tive também, ainda na graduação, um contato grande com colegas da Sociologia, como o José de Souza Martins, que é um dos grandes inspiradores das coisas que eu escrevo. Então eu comecei a me interessar por sociologia, comecei a ler sociologia... Na época, ainda na Maria Antonia, a editora Pioneira tinha uma livraria ao lado do prédio da Faculdade da Rua Maria Antonia, e a gente passava pela calçada, via os livros na vitrine e eu gostava muito de ler, entrava e ficava examinando as estantes. E então foi por aí...

Foi assim que eu fui enveredando pelas Ciências Humanas e, portanto, não ficando fechada naquele círculo pequeno da Psicologia. Eu fui contextualizando a Psicologia do ponto de vista social, econômico, político, e isso foi um lento processo. A disciplina da professora Ecléa Bosi foi um momento em que isto se estruturou melhor, tanto que o meu doutorado, “Psicologia e Ideologia” foi ela quem orientou. Ali foi o começo de tudo. Entrevistei psicólogos do Serviço de Psicologia Escolar da Prefeitura de São Paulo, fiz uma análise. No livro que resultou da tese há uma pesquisa de campo que eu fiz com estes psicólogos. Assim eu fui por aí...

A segunda parte, a segunda experiência que foi muito importante, foi quando eu voltei dos Estados Unidos em 1970, onde eu estudei muito a teoria da carência cultural. E muitas coisas que a teoria da carência cultural afirmava naquela época, anos setenta, para

explicar o fracasso escolar das crianças negras e das minorias étnicas lá nos Estados Unidos, como os porto-riquenhos... eram coisas do tipo:

“Essas crianças têm uma linguagem muito pobre, essas crianças não sabem fazer raciocínios em termos de causa e efeito, essas crianças têm dificuldades de coordenação motora fina, essas crianças têm dificuldade de discriminação visual, essas crianças... essas crianças...”

E quando eu voltei para o Brasil, eu já era professora de “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem” e fui fazer uma pesquisa com alguns alunos da graduação num bairro pobre aqui de São Paulo. E a teoria da carência cultural caiu por terra. Convivendo com estas pessoas eu vi que elas se expressavam bem, evidentemente que não usavam o padrão da “língua culta”, que as crianças refletiam, propunham, criavam, brincavam, tinham brincadeiras que eram verbais, cantavam... E quando eu conversava com elas, elas me entendiam e eu as entendia perfeitamente. Nós falávamos a mesma língua! E daí eu comecei a questionar a teoria da carência cultural, que é a origem de “Psicologia e Ideologia”. E esta nova posição acabou de se configurar quando eu vou para uma escola pública municipal de um bairro periférico da cidade de São Paulo em 1984, permaneço durante dois anos dentro dessa escola com três auxiliares de pesquisa (Ianni Scarcelli, Sandra Sawaya e Denise Trento) e percebemos muitas coisas. Isto muda a minha cabeça. O que foi que eu vi lá? Que o fracasso escolar das crianças daquele bairro é uma produção da escola. Foi isso que foi ficando claro à medida que a pesquisa caminhava. Vimos a escola produzindo o fracasso escolar baseada, sobretudo, no preconceito contra pobres, contra negros, contra favelados, o discurso das professoras era isso... Tinha uma orientadora educacional que disse numa entrevista: *“Põe aí: pe-ri-fe-ri-a”* ... ela soletrou, para deixar clara a origem dos alunos que, segundo ela, era a causa das dificuldades escolares que elas tinham! Essa palavra divididinha está reproduzida no livro... Foi a partir desta pesquisa que eu escrevi esse livro e hoje percebo que ele trouxe alguma contribuição...

Mas enfim, a partir disto houve sim uma rotação do olhar: mudou, porque você passa a ver todo um processo, um conjunto de determinantes institucionais do fracasso escolar. A escola é uma instituição que está inserida numa realidade social e, portanto, é uma caixa de ressonância dessa sociedade, não é? E muito ativa na produção do fracasso dessas crianças.

E ao mesmo tempo, na época, por acaso eu li Maud Mannoni, que faz a seguinte afirmação: *“toda a criança é capaz de aprender.”* Vinda de uma psicanalista, esta afirmação era surpreendente, pois havia jargões psicanalíticos nos laudos psicológicos para explicar o fracasso na escola, e para mim ela foi fundamental. Você vê, por exemplo, as crianças com Síndrome de Down. Estas crianças eram tidas como deficientes mentais profundas, que

ninguém estimulava, de que ninguém exigia nada, até que houve uma mudança nesse sentido. Esta mudança possibilitou que muitas delas estejam concluindo o ensino fundamental e médio e que algumas ingressem na universidade. Quer dizer, elas são estimuladas desde o início, são atendidas em suas necessidades específicas. Então, a chamada “deficiência mental profunda” dos portadores de Síndrome de Down era produzida socialmente, não é? O mesmo acontece nas escolas: muitos professores partem do pressuposto que criança pobre não tem capacidade de aprender e realizam esta profecia...

Deborah - Você provoca a gente... vou te interromper, mas é interessante... você falou da Maud Mannoni, e sobre as referências que te ajudaram a construir suas ideias... você cita inclusive... Ecléa Bosi, sociologia...

Maria Helena – Acredito que já se tinha configurado um outro olhar para este problema e, de repente, quando me defrontei com esta frase de Mannoni, consolidou-se a virada. Ela confirmou a tese que eu fui elaborando à medida que permaneci naquela escola. Eu vi professores, eu vi pais, entrevistei não sei quantas mães, observamos salas de aula ... Enfim... ela vem e diz: *“Toda criança é capaz de aprender”*. E então eu disse: *“É isso mesmo.”* E li também Foucault, *“Vigiar e punir”*... que me ajudou a ler a escola como instituição disciplinar, eu vi nas salas de aula aquele quadriculamento a que ele se refere, carteiras pregadas no chão, as crianças confinadas em um metro quadrado... Na sala de aula essas carteirinhas que definem o espaço restrito para cada criança, aquela coisa do professor não deixar que conversem, não deixar várias coisas, vigiar o tempo todo. Uma das professoras desenhava um olho gigantesco na lousa e dizia para a classe: *“Olho vivo!”* E separavam as crianças... Numa das classes havia duas amiguinhas na mesma sala, mas a professora pediu à orientadora que trocasse uma delas de classe, separando-as. Você vê o tempo todo a quebra dos vínculos de amizade e de apoio mútuo que vão se formando. Mas, enfim, isso são só observações que estão todas registradas no livro, não é?

Falo estas coisas todas para mostrar o caminho pelo qual eu fui andando... o mesmo caminho que me fez começar a fazer a crítica teórica dos testes de Q.I e dessas técnicas todas que, supostamente, avaliam habilidades específicas, capacidades, normalidade etc. E evidentemente, criei inimigos. Mas o pessoal de TEP aqui do IPUSP sempre me respeitou, porque eu também os respeitei. A crítica que fui construindo nos meus escritos não era a eles, mas era aos testes... os testes nasceram muito antes deles...

E com o tempo eu fui aprofundando leituras, fui dando fundamentação para essa concepção. Agora eu estou podendo desenvolver um pouco mais estas questões num livro que estou escrevendo, um livro novo que, a meu ver, vai muito mais longe do ponto de vista de análise dos determinantes econômicos, sociais e políticos do que eu pude ir em *“A Produção do Fracasso Escolar”*.

Deborah - Você criou o Serviço de Psicologia Escolar aqui, não foi? Que também foi um marco, um primeiro...

Maria Helena – Isto ocorreu na época que a Cadeira de “Psicologia Educacional” virou Departamento.

Eu era uma jovem professora do Departamento e os professores Maria José Aguirre, Romeu de Moraes Almeida e Geraldina Witter tinham interesse na criação de um serviço de psicologia escolar. Qual o motivo desse interesse? A professora Maria José, como eu disse a você, estudava a dislexia, o professor Romeu, a questão da lateralidade e de sua influência na alfabetização, e a professora Geraldina, que era behaviorista, tinha uma série de pesquisas e orientandos que faziam mudança de comportamento em crianças. E então, foi feito um anteprojeto deste serviço. Aliás eu tinha esse documento, eu não sei se emprestei para alguém, não tenho mais. Outro dia a Iara, que está escrevendo sobre a história do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP, me pediu esse documento, mas eu não achei nos meus arquivos. Provavelmente alguém me pediu e não devolveu. É um documento que o Instituto não tem. Não tem porque há muitos anos um dos chefes do Departamento jogou fora todos os arquivos do Departamento, porque achou que só ocupava espaço, e muita coisa se perdeu. Mas então a criação do Serviço de Psicologia Escolar não foi uma iniciativa minha. Foi uma iniciativa destes professores, principalmente da professora Maria José, da Geraldina, do Romeu e minha também, mas eu estava chegando e ainda influenciada pelo que eles haviam me ensinado. Fizemos um primeiro projeto que foi aprovado na reunião do Conselho do Departamento, e se criou o Serviço de Psicologia Escolar – SEPE. Isto foi na década de setenta.

Deborah – Esse nome “Escolar” era por conta daquilo que você contou antes sobre o pessoal da Faculdade de Educação que reivindicou o “educacional” para eles?

Maria Helena – Exatamente.

Mas já existia uma área na literatura internacional chamada School Psychology. E nós já tínhamos no departamento uma disciplina que chamava “Psicologia ‘do’ Escolar”, que depois virou “Psicologia Escolar”. E o serviço foi criado mas, inicialmente, funcionava muito mais próximo da Psicologia diagnosticista e da Psicologia que procurava resolver os problemas de aprendizagem tratando os alunos. A Geraldina não fazia diagnóstico, evidentemente, pois ela trabalhava com modificação de comportamento de base *skinneriana*... Mas ainda era essa visão da Psicologia na Educação na qual o papel do psicólogo é “consertar” de alguma maneira os alunos, supondo que a dificuldade de aprender está localizada neles, por alguma deficiência que poderiam ter em alguma habilidade, em alguma capacidade, na parte afetiva, alguma coisa assim ...

Deborah – quem dirigiu este serviço inicialmente foi você?

Maria Helena – sabe que eu não me lembro...

Deborah – Foi você quem pediu a contratação de psicólogos?

Maria Helena – Eu acho que sim, mas eu não me lembro. Mas eu não fiquei, de qualquer forma, à frente desse Serviço durante muito tempo. Meu interesse era mais teórico. Eu me dediquei ao curso de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, depois criei algumas disciplinas optativas, e os alunos da graduação ficavam comigo às vezes um ano, um ano e meio.

E fui ajudando a formar uma geração de psicólogos com uma outra visão de Psicologia e de educação escolar. Fui ajudando a formar... porque eles tinham outras disciplinas igualmente críticas, na área da Psicologia Social, por exemplo, que também contribuíram para isso... Tinham disciplinas que falavam em ideologia, que tinham uma outra visão da pobreza... A Profa. Ecléa Bosi teve uma importância muito grande nisso. A profa. Sylvia Leser de Mello também. E muitos alunos nossos foram se tornando professores depois. Por exemplo, mais tarde, um ex-aluno da gente, o José Moura Gonçalves Filho, passou a lecionar aqui e agora trabalha com o tema da humilhação social... É uma bela cabeça e tem uma bela obra. E muitos desses alunos se interessaram mais diretamente pela Psicologia Escolar... tanto que eu tinha, por exemplo, quarenta alunos na disciplina obrigatória e quarenta alunos nas disciplinas optativas... Eles tinham um interesse muito grande. Eu era considerada uma boa professora, jovem, cheia de energia e de entusiasmo. Eu sempre levei a docência muito a sério. Eu sempre achei que a docência tem um papel social importantíssimo porque você forma uma geração, não é?

Assim, muitos desses alunos acabaram prestando concursos quando houve seleção de psicólogos para o Serviço de Psicologia Escolar: a Iara [Sayão], a Beatriz (a Bia) [Beatriz de Paula Souza], a Adriana Marcondes Machado que recentemente se tornou docente do IPUSP, a Cíntia Copit... todas elas foram minhas alunas... e a própria Marilene Proença, sua orientadora, não é?

E alguns deles foram meus orientandos. A Cíntia foi minha orientanda no doutorado, onde trabalhou com Winnicott a questão da indisciplina escolar. E havia também a Cristina Kupfer... que trabalha com Psicanálise e Educação. A Cristina tem uma contribuição que eu gosto muito. Inclusive, nos últimos anos, antes de eu deixar o Instituto de Psicologia recentemente, demos curso juntas na graduação que foi muito bem recebido pelos alunos. O curso se chamava “Sujeito, educação e sociedade”. Nós dávamos as aulas juntas, as duas sempre na sala de aula o tempo. Alternávamos: uma dava duas aulas seguidas e a outra fazia na última meia hora comentários, assinalamentos, reflexões, e depois a gente trocava. Os alunos gostaram muito, mas aí eu resolvi me aposentar, decepcionada com os rumos que a universidade vem tomando...

Esse novo grupo é que na verdade imprimiu uma outra orientação ao Serviço de Psicologia Escolar. Elas estão lá há muitos anos. Elas puderam realizar um trabalho que parou com essa história de procurar “na criança” as causas do seu fracasso escolar, incorporaram a ideia de que estas dificuldades são uma produção da escola como instituição à mercê da política educacional, e começaram a trabalhar, sobretudo, com as escolas, e trabalhar muito com as professoras, tanto aqui no Serviço, como nas escolas. Criaram inclusive um plantão para atender professoras com problemas urgentes. Dessas experiências saíram as teses da Adriana e da Cíntia, por exemplo.

Então foi esse pessoal que, a partir daquilo que eu pude contribuir com uma nova visão, pôs isso em prática e mudou o rumo do Serviço de Psicologia Escolar e, portanto, não eu diretamente, porque eu fiquei muito pouco tempo à frente do Serviço.

Bem, então agora voltando... As origens da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar... só dá para fazer alguns assinalamentos... A Psicologia no final do século XIX, principalmente a Psicologia Aplicada, foi principalmente uma Psicologia norte-americana, nasceu como uma Psicologia normativa, classificatória. É assim que a Psicologia Escolar começa: normativa, classificatória, seletiva. Eu digo principalmente norte-americana, porque na França a Psicologia Aplicada à Educação não vingou. Houve todo aquele pessoal do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça, entre os quais Piaget, mas, na França, a Psicologia Aplicada teve muito pouco espaço. Houve Binet, que criou o primeiro teste de inteligência a pedido do governo francês para classificar as crianças em função de suas capacidades de aprendizagem escolar. Mas a Psicologia na França teve muito pouco prestígio, inclusive a Psicologia Escolar. Ela é uma disciplina voltada principalmente aos professores das escolas primárias e secundárias! Eu acho que está certo. Os professores precisam de conhecimentos de Psicologia para lidarem eles mesmos com os alunos, não é? Claro que não aquela Psicologia normativa, classificatória, que é como a Psicologia Escolar começa.

Deborah – E aqui parece que virou cópia disso, né?

Maria Helena – Sim, é isso. Mas foram os Estados Unidos que incorporaram o liberalismo da maneira mais profunda no mundo na virada do século, e a Psicologia Aplicada teve grande acolhida em função da presença forte de chavões liberais na sociedade norte-americana na virada do século XIX.

Há uma pesquisadora francesa que escreveu uma história da Psicologia moderna, que eu e um aluno da graduação (Luiz Eduardo Moreira) acabamos de traduzir e que vai sair pela Editora Escuta, ela se chama Geneviève Paicheler. O livro chama-se “A invenção da Psicologia Moderna”. É um livro interessante, porque ela escreve sobre as dificuldades da Psicologia na França e depois sobre a Psicologia que viceja nos Estados Unidos. Ela cita os pioneiros, como Watson, Cattell, William James e toda a primeira geração de estudiosos

da Psicologia naquele país, e faz uma pesquisa documental importante, que inclui cartas e textos pouco conhecidos... E mostra a Psicologia a serviço de um ideário, de uma ideologia que prega que estamos numa sociedade igualitária e por isso temos que saber quem são os mais aptos para que se possa entender porque alguns vencem e outros fracassam. É a crença numa sociedade igualitária em que vencem os mais aptos. Era isso que estes pioneiros defendiam. Então aplicava-se a Psicologia não só para fins de seleção escolar mas para a criação de escolas diferentes para crianças diferentes, classes diferentes para crianças diferentes... a criação de classes fracas, médias, fortes, classes para crianças especiais e coisas semelhantes. Também selecionavam os imigrantes, porque era uma época de grandes movimentos migratórios para as Américas, e já prestavam algum serviço para as empresas de seleção de pessoal. Tudo isso com boa dose de preconceitos de raça e de classe confirmados pela Antropologia da época.

Foi esta a Psicologia que chegou aqui com tudo, não é? Esta é a origem. Porém, ao longo da história da Psicologia, surgiram autores internacionais que começaram a fazer a crítica disso tudo. O próprio Foucault tem uma importância enorme. Ele tem vários livros, como por exemplo “O Nascimento da Clínica”, “Doença Mental e Psicologia”, “História da loucura” ... que começaram a mostrar a face oculta da Medicina e da Psicologia. Quer dizer, teóricos e pesquisadores começaram a mostrar que a ciência não é neutra, a ciência é comprometida. Habermas tem um livro chamado “Conhecimento e Interesse” e um texto chamado “Técnica e Ciência como ideologia” que tratam disso.

Deborah - O Gramsci também fala do papel dos intelectuais numa sociedade de classes. Hobsbawm...

Maria Helena - Exatamente. Hobsbawm trata do compromisso da ciência, principalmente das Ciências Humanas, que a ciência não é neutra, não é objetiva, que a ciência é muitas vezes uma interpretação de fatos da perspectiva dos interesses dos grupos que dominam. Mas a partir desses novos olhares sobre as ciências humanas se pôde elaborar críticas à Sociologia e à Psicologia positivistas...

Deborah – Paralelo aos escritos da senhora, desta visão crítica, aqui no Brasil também tiveram as contribuições de Sílvia Lane...

Maria Helena - Há gente aqui no Brasil e em vários outros lugares que também estavam e continuam fazendo isso. Muitas pessoas na PUC de SP, no Rio de Janeiro, em várias universidades estaduais e federais no país...

Deborah – A senhora lembra nomes destas pessoas?

Maria Helena – Eu acho que a Sílvia Lane, e a própria Ana Bock também deu uma contribuição nesse sentido, não é? No Rio de Janeiro, Ana Jacó-Vilela, Heliana Conde Rodrigues, Antonio Carlos Cerezzo, Deise Mancebo, da UERJ e todos os que fazem parte do Grupo Clio-Psyché, desta Universidade, e docentes e pesquisadores da Universidade

Federal Fluminense, em Niterói – como a Ângela Fernandes, a Cecília Coimbra, a Lília Ferreira Lobo e tantos outros... Em Belo Horizonte ficou na minha memória o trabalho de Magda Soares. É um pessoal que foi indo por esse caminho também, alguns anteriores a mim, outros simultaneamente e outros um pouco depois, dando continuidade...

Deborah - Aqui também, a Ecléa, Leon...

Maria Helena – Isso. O Prof. José León Crochik é posterior, ele foi meu aluno, faz parte da geração seguinte à minha. E houve também o João Frayze, que desempenhou um papel formador importante no IPUSP e introduziu aqui a obra de Foucault. E atualmente a Belinda Mandelbaum, uma pesquisadora e docente séria, inteligente e dedicada que faz diferença no corpo docente do IPUSP. Os três foram meus alunos. Acontece que a esta altura quase todos que estão aqui foram meus alunos, até porque eu comecei a dar aulas no ensino superior com 21 anos e no IPUSP aos 22 anos...

Deborah - Olha só! E você não trabalhou como psicóloga também?

Maria Helena – Eu e a Raquel Rosenberg, que era uma amiga muito querida, abrimos um consultório, mas eu fiquei muito pouco tempo. Eu não gostava do trabalho de consultório, principalmente porque era uma clientela de classe média alta que muitas vezes se orientava por valores que não eram os meus, viviam e pensavam o mundo de modos que me eram estranhos e não me cabia tentar mudar isso. Coisas deste tipo me fizeram decidir que o consultório não era a minha vocação. E trabalhei como psicóloga por cerca de um ano no Recolhimento Provisório de Menores da Avenida Celso Garcia, uma unidade da antiga FEBEM. Foi uma experiência marcante que contribuiu para a minha formação profissional porque pude conhecer os horrores daquela instituição... E eu trabalhei uma época na Fundação Carlos Chagas, levada pelas mãos da Bernadete Gatti. E estive trabalhando na Fundação Carlos Chagas de 1984 a 1988. Foi lá que eu tive todo o apoio para fazer a pesquisa que resultou no livro “A Produção do Fracasso Escolar”.

Então é assim, a história... a história é um processo, não é? E a história da Psicologia Escolar também... É um processo que, como dizem Hobsbawm e outros historiadores, é feita de continuidade e descontinuidade. É um processo que, de alguma maneira, continua aquilo que estas áreas foram em suas origens. Origem esta que está relacionada ao momento em que as sociedades capitalistas industriais já estão solidamente plantadas e precisando de um certo tipo de Psicologia – a Psicologia que adapta e justifica a desigualdade social interpretando as diferenças como se fossem individuais.... Mas é também descontinuidade, não é? E é ao longo do século XX, principalmente a partir da segunda metade do século XX, que isto muda. Vai havendo uma descontinuação da concepção inicial do lugar da Psicologia numa sociedade desigual. Esta descontinuidade só foi possível a partir do momento em que a Psicologia se aproxima das demais Ciências Humanas e toma consciência de que se trata de uma sociedade desigual, congenitamente

desigual, estruturalmente desigual e compreende que ela não é desigual porque as pessoas que estão nessa sociedade são más, mas porque ela se estruturou assim a partir de um certo momento da história ...

Então a história é continuidade e descontinuidade. E sobre a descontinuidade que quero dizer alguma coisa. Atualmente a Psicologia é dividida. Ainda existe essa Psicologia das aptidões, da avaliação e da justificação ideológica das desigualdades socialmente produzidas e existe uma Psicologia crítica disso tudo e que vai em outra direção, não é? Em relação à educação escolar, tem a Psicologia psicometrista e que redige laudos que podem cometer verdadeiros crimes de lesa-cidadania porque justificam o fracasso escolar como se fosse produzido pelo aluno e responsabiliza a família. E a escola lava as mãos, e esse aluno acaba perdendo o direito de se escolarizar. E este direito lhe é tirado porque se apoia numa avaliação científica e assim supostamente tida como acima de qualquer suspeita. Há poucos anos um laudo psicológico contribuiu para que dois meninos perdessem o direito à vida. Sei que muita gente não vai gostar do que estou dizendo, mas é assim que eu penso, não só pela reflexão teórica, mas pelas muitas provas empíricas disso.

Por outro lado, você tem uma Psicologia ciente de que as dificuldades de escolarização da maioria das crianças brasileiras é uma produção institucional norteadas pela mesma lógica social... Ciente de que a escola é uma caixa de ressonância desta sociedade desigual, e que portanto tem a mesma lógica... Sabedores disso, conscientes disso, fazem uma Psicologia que quer garantir a todas as crianças das escolas públicas o direito à escolarização. Uma Psicologia que trabalha com os docentes, com diretores, com orientadores, com as próprias crianças, com os pais, com o objetivo de apoiá-los na explicitação da consciência desse processo, ao invés de ficar culpando a vítima!

Deborah - O papel do psicólogo escolar, então, no seu entendimento, é esse papel de conscientização dessas condições? Da própria produção?

Maria Helena - Não é conscientização no sentido político senso estrito. É um trabalho na área da política, mas da política entendida como relações de poder, e cabe aos psicólogos trabalhar com elas tal como se manifestam nas relações individuais e institucionais, não é? Mas através de métodos e técnicas que são específicos de psicólogos como, por exemplo, os trabalhos com grupos. Os próprios trabalhos desenvolvidos pelo grupo da Cristina Kupfer, com professores, para que estes reflitam sobre a relação professor-aluno e os próprios alunos. É este tipo de trabalho. E, portanto, não é proselitismo, de chegar na escola e fazer discursos com o objetivo de impor uma visão de mundo. Não é chegar na escola e dizer de fora para dentro como a sociedade é. É trabalhar com a matéria que vem dessas pessoas, com as contradições que lhes são inerentes. E vai ajudando-as a refletir sobre aquilo que acreditam, sobre aquilo que dizem, sem lhes impor posições políticas. Não é nada disso. O trabalho do psicólogo não é fazer doutrinação política. É um

trabalho que ajuda as pessoas a recuperarem a capacidade perdida de reflexão, e reflexão é um trabalho crítico, é olhar criticamente para aquilo que é dado pela ideologia como natural. É isto, não é? Eu acho que é isto.

E a Psicologia pode contribuir para a mudança. Ela pode contribuir para uma outra visão do que seja Educação e do que seja ensinar. Há muitas contribuições importantíssimas, como por exemplo aquele texto de Theodor Adorno, “Educação após Auschwitz”, que está na coletânea “Educação e Emancipação”. Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt. Este material é um conjunto de palestras que ele fez sobre Educação e nas quais ele faz uma distinção entre pseudo-formação e formação que é fundamental para pensarmos a política educacional e a escola hoje.

Deborah - Você acha que houve essa mudança... pensando aqui, nesses alunos nessa geração que se formou, que esse grupo que está no serviço produziu coisas diferentes...

Maria Helena - Sem dúvida. E mudança na própria concepção de Educação. Uma mudança na compreensão oficial, tradicional da Educação e crítica da maneira *taylorista* de entendê-la... da criança certa no lugar certo... e todas aqueles princípios da Educação moderna, da Escola Nova. A crítica dessa educação, que Adorno chama de pseudo-formação, vem sendo feita por professores adornianos aqui do IPUSP, como León Crochik e por jovens docentes recém-contratados, como os professores Luiz Galeão, na Psicologia Social, e o Prof. Pedro Fernando, do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Há também o professor Lineu, que não é estritamente adorniano e é sério, estudioso e muito interessante em suas reflexões sobre educação.

Mas não são pensadores stalinistas, não são socialistas no sentido do socialismo real, são socialistas democráticos, querem contribuir para uma sociedade em que todos tenham os direitos de cidadania garantidos, seus direitos de cidadão garantidos. Não se trata de dividir a sociedade em mocinhos e bandidos, em cidadãos de bem e cidadãos do mau, mas de entender o que está por traz das aparências. O que está no fundo disso? Um país que durante séculos e, até hoje, não garante os direitos fundamentais a todas as crianças, políticas públicas que oferecem uma péssima escola, um péssimo serviço de saúde, uma péssima política habitacional e por aí vai... Mas nada disso é discutido com alunos dos cursos de formação de psicólogos pelo país afora oferecidos por empresas privadas de ensino superior que vendem diplomas...

Deborah - Você acha que a Psicologia Escolar, vamos dizer, depois dessas mudanças que a gente tem visto você falar, tem grupos ainda? Esse grupo que ainda faz testes na escola, que ainda produz laudos e um outro grupo? É uma mescla não é? Um mosaico?

Maria Helena - É isso. Um mosaico. Mas eu não posso dizer que a Psicologia continua exatamente igual. Essa Psicologia mais crítica não é hegemônica. E nem pode ser hegemônica.

Deborah - Senão vira ditadura, né?

Maria Helena - Exatamente. Mas ela ainda não é uma presença, digamos assim, consistente dentro das escolas. Embora já haja muitos grupos pelo Brasil trabalhando nas escolas nessa direção crítica. Em Niterói, no Rio de Janeiro, no Espírito Santo, em Santa Catarina, na Bahia (Lygia Viegas e Samir Mortada, entre outros ex-alunos nossos) em Minas Gerais, no Ceará (cito Sylvia Helena Vieira Cruz, na UFCE) e até no pólo da UFAL de Palmeira dos Índios, uma cidadezinha quase na fronteira de Alagoas com Pernambuco. Tenho contato com o professor Lucas Pereira da Silva desta Universidade e que leciona neste pólo. Estou mencionando os lugares que sei que trabalham assim, mas deve haver gente com estas concepções em outros estados do Brasil.

Deborah – E você não se envolveu a ABRAPEE? Você ficou aqui no Instituto...

Maria Helena – Não. Eu não gosto de postos de poder, não me candidato a eles, não luto por eles. Fui diretora do Instituto de Psicologia aqui da USP por quatro anos, não lutei por isso, penso que para você fazer uma carreira intelectual consistente você não pode se deixar seduzir por postos técnico-administrativos investidos de poder. E vou muito pouco a congressos...

Deborah – Sim, você ficou na docência, em outra direção. Na verdade, eu fiz essa pergunta da ABRAPEE, pois tem também uma discussão no interior da Associação sobre o psicólogo nas escolas porque o cargo não existe...

Maria Helena – É verdade, mas eu penso que não tem que ter psicólogo nas escolas como funcionário público, pois assim ele entra numa estrutura escolar hierárquica e fica numa posição subalterna ao diretor. E psicólogo não pode trabalhar assim. Nesse sentido, eu concordo inteiramente com Rodolfo Bohoslavski, o psicólogo argentino discípulo de Pichón-Rivière e de Bleger, que esteve aqui no IPUSP há algumas décadas. Ele dizia que o psicólogo não pode ser funcionário da escola porque para fazer uma análise institucional ou trabalhar com grupos ele não pode pertencer à instituição. E a análise institucional é uma das maneiras interessantes de trabalhar nas escolas. É a mesma coisa que você querer ser a terapeuta da sua família. Não pode! Não dá! Você faz parte dela, não é verdade? Você está profundamente implicada, não é? Então eu acho que os psicólogos teriam que ser...

Deborah - Consultores...

Maria Helena - Exatamente. Prestar serviços, como o Serviço de Psicologia Escolar daqui. Ter autonomia em relação à escola suficiente para poderem trabalhar de uma maneira que seja benéfica para a escola.

Deborah – Isto é uma tensão na área, não é? Tem gente que defende o psicólogo dentro da escola...

Maria Helena - É. Mas aí, sabe,... isto é bandeira corporativista... de instituições que representam os interesses da categoria e que trabalham para ampliar o mercado de trabalho. Eu não faria isso.

Deborah - Por causa da implicação política...

Maria Helena – Porque você inviabiliza certas modalidades férteis de trabalho do psicólogo, que só podem ser realizados se o psicólogo não pertencer às instituições em que trabalha. Aplicar testes não impede... No caso de testes, de emissão de laudos, o psicólogo se limita a fazer avaliações, muitas vezes de modo mecânico, e redigir um laudo. Não estou dizendo que concordo com este procedimento. Estou querendo dizer que para trabalhar com os subgrupos de uma instituição, para criar espaços em que possam falar e refletir sobre o cotidiano institucional por meio de grupos operativos, de atividades de análise institucional, com a proposta de fazer com que o próprio grupo tome consciência de seus problemas e comece a fazer sugestões de mudanças você não pode ser um deles...

Deborah - Bom, Maria Helena Patto, eu agradeço... se você quiser acrescentar alguma coisa, fique à vontade...

Maria Helena - Não.

Deborah - De minha parte eu estou satisfeita.

Maria Helena - Eu também.

Deborah - Muito obrigada.

Gravado em: 25 de novembro de 2010 em São Paulo/SP

Tempo total de gravação: 1:08

NOTAS

Não foram feitas notas deste depoimento.

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1500 ↓	1538 ↓	1549 ↓	1759 ↓	1772 ↓	1808 ↓	1824 ↓	1827 ↓
<p>Descobrimiento do Brasil em 22 de abril.</p> <p>Em 1534 e 1536 divide-se o país em Capitânicas Hereditárias com doações de terras para nobres e pessoas de confiança do rei de Portugal. As Capitânicas fracassam e em 1549 o rei cria o Governo-Geral, para controlar melhor a nova terra. Início de um país latifundiário e dependente.</p>	<p>Juan Luís Vives escreve sobre Psicologia e sua relação com o ensino na obra: "De Anima et Vita".</p>	<p>Estabelecimento do Governo-Geral com Tomé de Souza.</p> <p>Chegada dos missionários jesuítas no Brasil chefiados por Manoel de Nóbrega.</p> <p>Inicia do trabalho educativo dos padres junto aos índios, visando a catequização e instrução dos mesmos na fé cristã.</p> <p>Inicia-se a educação formal no Brasil.</p>	<p>Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e instituição de colégios e seminários a partir da reforma Pombalina, que tinha uma visão laica de ensino.</p>	<p>Segunda parte da Reforma Pombalina, incluindo os estudos maiores (universidades) e também a reforma para definição das aulas régias das primeiras letras (conteúdo do que hoje se chama ensino fundamental).</p> <p>Em 1789, liderados por Tiradentes, os inconfidentes mineiros pedem a libertação do Brasil de Portugal.</p>	<p>Vinda da família real de Portugal para o Brasil.</p> <p>Criadas as primeiras instituições de Ensino Superior: Academia Real da Marinha (1808); Academia Real Militar (1810) e aulas de cirurgia na Bahia e de cirurgia, anatomia e medicina no RJ (1809). Em 1808, surgem na Bahia aulas de economia, em 1812, a escola de serralheiros e oficiais de lima e espingardeiros em MG. Aulas de agricultura e estudos botânicos na Bahia. Em 1817 foi criado curso de química e o curso de desenho técnico em 1818, ambos na Bahia.</p>	<p>Constituição garante a educação para o ensino primário.</p>	<p>Criação das "Escolas de Primeira s Letras" pela Lei Geral do Ensino.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1830 ↓	1835 ↓	1836 ↓	1846 ↓	1851 ↓	1853 ↓	1854 ↓	1864 ↓	1875 ↓
Fundadas as primeiras faculdades: a Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e também a Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.	É criada a primeira Escola Normal em Niterói, e também a Escola Normal da Bahia, nesse mesmo ano.	Manuel Inácio de Figueiredo Jaime defende tese na Faculdade de Medicina do RJ sobre “Paixões e Afetos de Alma” com conteúdos de Psicologia.	Criada a Escola Normal de São Paulo.	Francisco Tavares defende a tese “Psicofisiologia acerca do homem”.	Reforma Couto Ferraz institui obrigatoriedade do ensino.	Ferreira França publica o livro “Investigações em Psicologia”, primeiro a conter no título a palavra “Psicologia”. Em 1859, Darwin publica “A origem das espécies”.	Em 1860, Fechner publica “Elementos de Psicofísica”. No Brasil, Ernesto Carneiro Ribeiro defende a tese “Relação da Medicina com as ciências filosóficas: legitimando a Psicologia”. Em 1869, Galton começa seus estudos sobre as diferenças individuais.	Criação do Laboratório de Psicologia Experimental por Wundt, na Alemanha. Inicia-se o que é denominado de Psicologia científica.

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1879 ↓	1882 ↓	1882 ↓	1883 ↓	1888 ↓	1889 ↓
<p>Em 1880, surge a primeira Escola Normal pública do município da Corte (RJ).</p> <p>Reforma Leôncio de Carvalho reforma o ensino primário, secundário e superior – regulamenta a educação nas províncias.</p>	<p>Parecer do Projeto de Ensino Primário feito por Rui Barbosa (efetivado só em 1890) já trazia a ideia da criação do Pedagogium.</p>	<p>A partir das reformas anteriores no ensino, criam-se disciplinas relacionadas às “moléstias mentais” em várias Faculdades de Medicina do país.</p>	<p>Em 1884 Galton, funda seu Laboratório Antropométrico na Exposição Internacional de Saúde, levado depois para o Museu South Kensington de Londres.</p> <p>No Brasil, Abílio Cezar Borges (1824-1891) apresenta o seguinte aparelho inventado por ele: “arithmômetro fracionário” a fim de facilitar o ensino.</p>	<p>Lei Áurea abole a escravatura no Brasil, que foi precedida pela Lei do ventre livre de 1871.</p>	<p>Proclamação da República do Brasil, que torna o país independente de Portugal.</p> <p>O período compreendido entre 1889 e 1930, é chamado em História do Brasil de “República Velha”</p> <p>Os cinco primeiros anos tiveram governos militares. Deodoro da Fonseca é Chefe do Governo Provisório e sai em 1891, sendo que quem assume é o vice: Floriano Peixoto.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada por mim, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1895 ↓	1890 ↓	1891 ↓	1892 ↓	1897 ↓
<p>Francisco Franco da Rocha assume a direção dos serviços de assistência a psicopatas no Estado de São Paulo e cria, em 1896, o Hospício do Juquery.</p>	<p>Aprovação da primeira legislação sobre “assistência aos alienados”.</p> <p>Com a Reforma Benjamim Constant, instala-se a ideia de liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário, com essa reforma, as disciplinas de “Psicologia” passam a fazer parte dos currículos das Escolas Normais. Geralmente tinham os seguintes nomes: “Filosofia”, “Psicologia Lógica” e “Pedagogia e Psicologia”.</p> <p>Decreto 667 de 16 de agosto de 1890 cria o Pedagogium, que era um Museu com objetivo de ser o centro propulsor de reformas e melhoramentos da educação nacional.</p>	<p>Primeira Constituição Republicana.</p> <p>Essa legislação garantia avanços políticos mas tinha a marca dos interesses agrários. Implanta o voto universal para todos os cidadãos e institui o presidencialismo e voto aberto.</p> <p>De 1894 a 1930 o Brasil é governado por presidentes civis ligados ao setor agrário dos Partidos Republicano Paulista (PRP) e Partido Republicano Mineiro (PRM).</p>	<p>De 1893 a 1900, Titchener organiza seu laboratório criando o “estruturalismo”, na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, após ter estudado com Wundt na Alemanha.</p> <p>No Brasil, o Decreto n. 144B do estado de São Paulo institui uma reforma geral na instrução pública, organizando grupos escolares e escolas-anexo às Escolas Normais, o que será implantado posteriormente nos estados de MG (1906); Paraíba (1908); Rio Grande do Norte (1908); Santa Catarina (1911); Maranhão (1903); Sergipe (1911); Bahia (1895) e Mato Grosso (1910).</p>	<p>Em 1896, Dewey escreve artigo nos Estados Unidos considerado marco da escola funcionalista.</p> <p>Em Viena, em 1895, Freud e Breuer publicam seus “Estudos sobre histeria”, iniciando o movimento psicanalítico.</p> <p>No Brasil, José Joaquim Medeiros passa a ser o Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal (RJ) e amplia as atividades do Pedagogium.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1901 ↓	1903 ↓	1906 ↓	1909 ↓	1910 ↓	1912 ↓	1913 ↓	1918 ↓
<p>Inicia-se o funcionamento do Hospício do Juquery em São Paulo.</p> <p>Freud publica “A Interpretação dos Sonhos” em 1900.</p>	<p>Nos Estados Unidos, inicia-se o movimento do Behaviorismo a partir das publicações de Watson.</p> <p>No Brasil, surge a primeira legislação que trata de “assistência aos alienados”, idealizada por Juliano Moreira.</p>	<p>O Pedagogium se torna um centro de cultura superior; nesse ano e é instalado o “Laboratório de Psicologia Experimental”, sob direção de Manoel Bomfim.</p> <p>O Pedagogium funcionou até 1919, quando foi extinto por decreto municipal.</p>	<p>É inaugurado Laboratório de Psicologia no Grupo Escolar da cidade de Amparo (SP), tendo Clemente Quaglio como responsável.</p> <p>Em 1910 iniciam-se publicações dos teóricos gestaltistas contestando os behavioristas.</p>	<p>É fundado o “Journal of Educational Psychology” nos Estados Unidos, o primeiro no mundo a se dedicar exclusivamente à publicações relativas à área de Psicologia Educacional.</p>	<p>A Escola Normal de São Paulo desdobra a disciplina Pedagogia em duas, instituindo a disciplina “Pedagogia e Psicologia”.</p>	<p>Cria-se a Faculdade de Medicina de São Paulo.</p>	<p>Ulisses Pernambucano defende tese na Escola Normal do Recife sobre crianças “anormais”.</p> <p>Criada a cátedra de “Psicologia Educacional” na Escola Normal do Recife.</p> <p>É fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo por Renato Ferraz Kehl que é desfeita em 1920.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1914 ↓	1915 ↓	1919 ↓	1921 ↓	1922 ↓
<p>Início da I Guerra Mundial.</p> <p>Na cidade de São Paulo, Oscar Thompson, diretor da Escola Normal de São Paulo, organiza o “Laboratório de Pedagogia Experimental” sob direção do italiano Ugo Pizzoli .</p> <p>Em 1924 Ugo volta para Itália.</p> <p>Sampaio Dória passa a ministrar “Psicologia e Pedagogia” na Escola Normal de São Paulo e publica: “Princípios de Pedagogia: Ensaio”.</p>	<p>Manoel Bomfim publica “Lições de Psicologia”.</p>	<p>Criado o Instituto Brasileiro de Eugenia por Artur Moncorvo Filho.</p> <p>O Pedagogium é extinto.</p>	<p>Na década de 20 e nas seguintes, Piaget inicia a publicação de seus trabalhos que tiveram influência na Psicologia e na Educação.</p> <p>Lourenço Filho passa a lecionar a disciplina “Psicologia e Pedagogia” na Escola Normal de Piracicaba, onde funda a “Revista de Educação”.</p> <p>As disciplinas de “Psicologia” passam a ser optativas no currículo das Escolas Normais.</p>	<p>Lourenço Filho é convidado pelo governo do Estado do Ceará para organizar o ensino público nesse estado.</p> <p>É criada a “Liga Brasileira de Higiene Mental”, a primeira instituição relacionada à Psicologia criada no Brasil.</p> <p>Ocorre em São Paulo a Semana de Arte Moderna, marco da transformação da arte no Brasil que teve como principais protagonistas: Tarsila do Amaral, Mario de Andrade, Anita Malfati, Di Cavalcanti, Oswald de Andrade e Brecheret, apresentando ao mundo a obras de arte e literatura modernas com a marca da brasilidade.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1923 ↓	1924 ↓	1925 ↓	1929 ↓
<p>Manoel Bomfim publica “América Latina – Males de Origem”; “Lições de Pedagogia” e “Pensar e dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem”, revelando a insatisfação com a Psicologia de laboratório.</p> <p>Ulisses Pernambucano passa a ser Diretor da Escola Normal Oficial de Recife,</p> <p>Criada Liga Brasileira de Higiene Mental,</p> <p>Lourenço Filho cria um laboratório de Psicologia na Escola Normal de Fortaleza.</p>	<p>No Rio de Janeiro (Distrito Federal), Waclaw Radecki, que foi colaborador de Claparède, é contratado para chefiar o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. Esse laboratório tinha atividades práticas de atendimento aos internos e também atividades de formação para enfermeiros e outros profissionais.</p> <p>Criada a ABE- Associação Brasileira de Educação.</p> <p>Ugo Pizzoli retorna a Itália e o Laboratório de Escola Normal de São Paulo fica a cargo de Clemente Quaglio e Sampaio Dória.</p> <p>Isaias Alves inicia trabalho de aplicação de testes em escolares na Bahia.</p> <p>Em 1925, Vigotski defende sua tese de doutorado “Psicologia da Arte” e escreve “O sentido histórico da crise da Psicologia” em Moscou, além de iniciar profícua produção, que mais tarde influenciará a Psicologia e Educação no Brasil.</p>	<p>Lourenço Filho reorganiza o “Laboratório de Pedagogia Experimental” da Escola Normal de São Paulo, introduzindo pesquisas experimentais e teorias relacionadas a autores como Claparède, Binnet- -Simon, Durkheim e Dewey.</p> <p>Teve como colaboradoras Noemi Silveira Rudolfer, Branca Caldeira, Irene Muniz, Odalívia Toledo e João Batista Damasco Pena.</p> <p>Ulisses Pernambucano cria a “escola para anormais” e o Instituto de Psicologia de Recife, que se ocupava da formação de educadores.</p>	<p>É criada a “Escola de Aperfeiçoamento de Professores” em Minas Gerais.</p> <p>Helena Antipoff é contratada pelo governo mineiro para organizar o “Laboratório de Psicologia” na Escola de Aperfeiçoamento. Esse laboratório foi idealizado por Claparède e T. Simon e Léon Walther e ficou a cargo de Helena a partir de então.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1926 ↓	1928 ↓	1930 ↓
<p>Geraldo Paula Souza organiza grupos de estudos em Psicologia Aplicada para profissionais diversos, inclusive educadores, desse trabalho deriva o “Serviço de Inspeção Médico-Escolar” na cidade de São Paulo, que organizou escola para “deficientes mentais”, dentre outras atividades.</p> <p>Criado o “Instituto de Hygiene de São Paulo”, que em 1938 organiza o Serviço de Inspeção Médico-Escolar que deu origem à primeira clínica de orientação infantil sob direção de Durval Marcondes.</p> <p>Lourenço Filho organiza, pela Editora Melhoramentos, vários títulos de Psicologia na coleção “Biblioteca de Educação”.</p> <p>Isaias Alves publica “Annais Médico-Sociaes da Bahia” com resultados de adaptação da escola Binet-Simon no Brasil.</p>	<p>Por Decreto, a disciplina “Psicologia” passa a ser obrigatória no currículo das Escolas Normais, juntamente com as disciplinas: Pedagogia, História da Educação, Didática, Sociologia, Higiene e Puericultura.</p> <p>É instituída a cadeira de Psicologia nas Escolas Normais e a Psicologia teve maior destaque nas Escolas Normais de MG, PE, BA, RJ, CE, SP.</p> <p>As Escolas de BH e Recife organizaram-se Institutos de Psicologia junto com Escolas de Aperfeiçoamento. Esses institutos tinham como função uma parte de formação de futuros professores por meio de aplicação prática dos estudos desenvolvidos pelos mesmos, notadamente marcados à época pela psicometria e teorias da Escola Nova.</p>	<p>Em 1930 ocorreriam eleições para presidência e, de acordo com a política do café-com-leite onde alternavam-se políticos do PRP ou PRM, era a vez de assumir um político mineiro do PRM. Porém, o Partido Republicano Paulista do presidente Washington Luís indicou um político paulista, Julio Prestes à sucessão, rompendo com o café-com-leite.</p> <p>Descontente, o PRM junta-se com políticos da Paraíba e do Rio Grande do Sul (forma-se a Aliança Liberal) para lançar a presidência o gaúcho Getúlio Vargas.</p> <p>Júlio Prestes sai vencedor nas eleições de abril de 1930, deixando insatisfeitos os políticos da Aliança Liberal, que alegam fraudes eleitorais. Liderados por Getúlio Vargas, políticos da Aliança Liberal e militares provocam a “Revolução de 1930”, que na verdade foi o “Golpe de 1930”. É o fim da República Velha e início da Era Vargas, que perdura até 1945 e depois se elege novamente de 1951 a 1954. O período de 1937 a 1945 é considerado “ditadura Vargas”.</p> <p>É um momento de grande mudanças no país, que aos poucos vai deixando de ser uma economia agro-exportadora para se tornar um país industrializado. Momento de muito êxodo do campo para cidade, de chegada de imigrantes e crescimento de indústrias e aumento de escolas. Pelo Decreto nº 19.402, de 14/11/30, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.</p> <p>Nesse ano, Helena Antipoff publica seus primeiros trabalhos realizados no Brasil.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1931 ↓	1932 ↓	1933 ↓	1934 ↓
<p>Noemy Silveira Rudolfer, que substituiu Lourenço Filho na cadeira de “Psicologia e Educação” na Escola Normal Caetano de Campos (de SP) e no Laboratório, passa a desenvolver trabalho no “Serviço de Psicologia Aplicada” com as escolas estaduais da capital paulista.</p> <p>Em São Paulo, é criado o IDORT- Instituto de Organização Racional do Trabalho, tendo Roberto Mangué, Aniela Ginsberg e Betti Katzeistein como pioneiros. No IDORT desenvolvem-se trabalhos de seleção e orientação profissional.</p> <p>O novo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob o comando do Ministro Francisco Campos, logo que surge, executa como uma das primeiras realizações a reforma conhecida como Reforma Francisco Campos, que se tornou efetiva através de uma série de decretos:</p> <p>1) Dec. nº 19.850 – cria o Conselho Nacional de Educação; 2) Dec. nº 19.851 – organiza o Ensino Superior e adota o regime universitário; 3) Dec. nº 19.852 – organiza a Universidade do Rio de Janeiro; 4) Dec. nº 19.890 – organiza o ensino secundário; 5) Dec. nº 20.158 – organiza o ensino comercial; 6) Dec. nº 21.241 – consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.</p>	<p>O Laboratório de Waclaw é transformado em Instituto de Psicologia e organiza-se o primeiro curso para formação de profissionais para atuarem com Psicologia.</p> <p>Na Escola Normal do Distrito Federal (RJ), que depois se torna Instituto de Educação, é criado por Lourenço Filho o Serviço de Testes e Medidas Escolares.</p> <p>Ano em que vários educadores organizam um manifesto para o povo e o governo intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O manifesto, dentre outras reivindicações, pedia a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação.</p>	<p>Criada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Instituto Sedes Sapientiae.</p> <p>Noemy e Anita Cabral criam o Laboratório de Psicologia do Instituto de Pedagogia (hoje Faculdade de Educação da USP), depois o Laboratório foi para o curso de Psicologia.</p>	<p>Criada a Universidade de São Paulo, a primeira criada após a Reforma Francisco Campos, que reorganizou o ensino superior.</p> <p>Lourenço Filho cria os “Testes ABC”. Os testes são amplamente divulgados e aplicados nas escolas do país.</p> <p>Constituição de 1934 prevê uma Lei de Diretrizes Nacionais para Educação instituindo recursos para investimento em educação, algo que veio a se efetivar mais tarde.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1935 ↓	1936 ↓	1937 ↓	1938 ↓	1939 ↓	1940 ↓
<p>A cátedra de “Psicologia” passa a ser obrigatória nos três primeiros anos do curso Normal de São Paulo e tem como professor o francês Jean Maugué.</p>	<p>Criação do Laboratório de Biologia Infantil com seção de Psicologia para analisar as causas físicas e mentais da criminalidade e tratamento de menores “delinquentes”.</p> <p>Arthur Ramos publica o livro “Introdução à Psicologia Social”.</p> <p>A cátedra de Psicologia do Instituto de Educação de Caetano de Campos é incorporada à USP.</p>	<p>A Constituição Federal estabelece que é dever do Estado o ensino “pré-vocacional” e profissional para classes menos favorecidas.</p> <p>O Laboratório de Waclaw é incorporado pela Universidade do Brasil.</p>	<p>É criado por Lourenço Filho o INEP - Instituto Nacional Estudos Pedagógicos.</p> <p>Acontece o I Congresso Paulista de Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Endocrinologia, Identificação, Medicina Legal e Criminologia.</p> <p>É criado por Durval Marcondes o Serviço de Saúde Escolar, com modelo médico de atenção focado no aprendiz e suas famílias (modelo psicanalítico).</p> <p>ISOP cria a seção de Orientação Profissional e Psicologia Aplicada.</p> <p>O Decreto Lei Federal 1190 de 1939 cria a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.</p> <p>Noemi Rudolfer defende tese para concorrer à cátedra de “Psicologia Educacional” na USP com a obra: “Introdução à Psicologia Educacional”.</p>	<p>Arthur Ramos publica o livro “A criação-problema”.</p> <p>No governo Vargas, por pressão popular, cria-se a Justiça do Trabalho e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituindo a carteira profissional e jornada de 48 horas semanais.</p>	<p>Helena Antipoff cria a Sociedade Pestalozzi na Fazenda do Rosário em Ibirité (MG).</p> <p>No mesmo ano, cria-se a cátedra de “Psicologia Educacional” na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com Helena Antipoff como docente.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada nesta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1942 ↓	1944 ↓	1946 ↓	1945 ↓	1947 ↓	1950 ↓	1952 ↓
<p>SENAI e SENAC instituem Laboratórios de Psicologia em seu interior para aprendizagem industrial e tecnológica.</p>	<p>É criado nacionalmente o Departamento da Criança e a Sociedade Pestalozzi passa a ser nacional e criam-se instalações desta em outros estados para atender as crianças “excepcionais”.</p> <p>No Rio Grande do Sul, Graciema Pacheco assume as disciplinas de “Psicologia da Criança” e “Psicologia Educacional” na atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Portaria n. 328 do Ministério da Educação reativa os cursos de pós-graduação em Psicologia Educacional, Psicologia Aplicada Clínica e do Trabalho.</p> <p>Universidade Católica de São Paulo é criada, tornando-se Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) em 1947.</p>	<p>Fundação da Sociedade de Psicologia de São Paulo por Otto Klineberg e Anita Cabral.</p> <p>A cátedra de “Psicologia” da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP cria cursos de psicopatologia e psicologia clínica como especialização para graduados em Filosofia.</p>	<p>A cátedra de “Psicologia Educacional” do Instituto de Educação (USP) cria curso de especialização para licenciados em Pedagogia de “Psicologia Educacional”.</p> <p>É criado o ISOP - Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, dirigido por Miralopez.</p> <p>Lourenço Filho ocupa o cargo de Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.</p>	<p>Criação do periódico “Boletim de Psicologia”, pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil por Eliezer Schneider, Antonio Gomes Penna e Nilton Campos.</p> <p>É criado o Instituto de Psicologia e Pedagogia da PUC-SP, tendo Enzo Azzi como primeiro coordenador.</p> <p>Vargas volta ao poder e fica até 1954, quando se suicida.</p>	<p>Iniciam-se as atividades do curso de Psicologia no Instituto de Psicologia da PUC-SP.</p> <p>Em 1953, a Associação Brasileira de Psicotécnica elabora anteprojeto para regulamentar a profissão dos psicólogos no Brasil.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada para esta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1955 ↓	1956 ↓	1958 ↓	1961 ↓	1962 ↓	1963 ↓	1964 ↓
<p>Arrigo Angelini substitui Noemy Silveira Rudolfer na cátedra de “Psicologia Educacional” na USP.</p> <p>Therezinha Lins de Albuquerque realiza trabalho pioneiro de psicologia escolar na Escola Guatemala no Rio de Janeiro.</p>	<p>No serviço de parques infantis da cidade de São Paulo, por meio da prefeitura, cria-se o “Serviço de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo” tendo Ivone Khouri e Maria Inês Longhini como protagonistas.</p>	<p>Criação do curso de Psicologia da USP.</p> <p>Na época haviam duas cadeiras de Psicologia, uma na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, denominada “Psicologia” e a cátedra de “Psicologia Educacional”, da Faculdade de Educação.</p> <p>As duas migraram para o recém-criado curso, instalando duas vertentes: a clínica e a experimental/educacional.</p>	<p>Estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1), que acaba com as diversas legislações e unifica em um documento a legislação sobre educação no Brasil.</p> <p>Jânio Quadros, então presidente, renuncia e assume o vice João Goulart, que ficou de 1961 a 1964, quando houve o Golpe militar.</p> <p>Na década de 60, nos Estados Unidos, cresce o movimento da Psicologia humanista, chamada de terceira força.</p>	<p>É inaugurada clínica de atendimento psicológico na Móoca, que depois se chamará Clínica Psicológica do Ibirapuera.</p> <p>Em Curitiba, na SBPC, relata-se trabalho realizado em Rio Claro com experiência de ensino programado, inspirados nos ensinamentos de Fred Keller.</p> <p>-----</p> <p>É regulamentada a profissão de psicólogos pela Lei 4.119 em 27 de agosto.</p>	<p>Na Universidade de Brasília organiza-se o Laboratório de Pesquisas no curso de Psicologia, coordenado por Carolina Bori com intenção de ser um laboratório modelo para outros cursos de Psicologia, sendo, porém, extinto, em 1965, quando mais de 200 professores da universidade pediram demissão.</p>	<p>Ocorre em 19 de março, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, um dos marcos do início da ditadura militar no país.</p> <p>Em 31 de março, tropas militares saem às ruas em MG e em SP e João Goulart deixa o país, que é assumido pelos militares.</p> <p>Em 9 de abril é decretado o Ato Institucional 1 (A1), que cassou mandatos políticos, o A1 foi seguido por outros atos.</p> <p>O Decreto Lei n. 53.464 regulamenta a Lei n. 4.119 que cria a profissão de psicólogos no Brasil.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada para esta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1967 ↓	1968 ↓	1971 ↓	1972 ↓	1974 ↓	1975 ↓	1976 ↓
<p>Criação da Clínica Psicológica do Itaim, que depois foi ligada à Clínica do Ibirapuera e ao D.A.E. - Departamento de Assistência ao Escolar; posteriormente denominado D.S.E. Departamento de Saúde do Escolar do município de São Paulo.</p> <p>O governo militar impõe nova Constituição que institucionaliza o regime militar. Apenas dois partidos passam a ser permitidos: o MDB e a ARENA.</p>	<p>Cresce a luta contra a ditadura militar nos anos de 67 e 68 e, em 13 de dezembro de 1968, o governo decreta o AI-5, que aposentou juizes, cassou mandatos, acabou com garantias de habeas-corpus e institucionalizou a repressão militar policial com a prisão de vários combatentes, seguidas de torturas e mortes.</p> <p>Em 1969 o governo decreta a Lei de Segurança Nacional para exílio e pena de morte para casos de "guerra revolucionária".</p> <p>Lei 5.540 cria a especialização de "técnicos em educação".</p>	<p>A psicóloga e militante da luta armada contra o governo militar Lara Lavelberg é morta (aos 27 anos) pela ditadura junto, com seu companheiro Lamarca e outros combatentes na Bahia.</p> <p>Lei 5.692 cria o curso de Magistério descaracterizando os cursos Normais.</p> <p>Essa Lei fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau.</p> <p>Essa lei também é considerada a LDB 2.</p>	<p>A estudante de Psicologia da USP, Aurora Maria Nascimento Furtado que foi militante da Ação Libertadora Nacional é assassinada pelo regime militar.</p> <p>Era ativa militante do movimento estudantil e colaboradora da imprensa da UNE e ingressou na luta armada em 1971, sendo vítima de tortura e morta com 26 anos de idade.</p>	<p>Assume a presidência Ernesto Geisel e começa o lento processo rumo à democracia devido às pressões populares e movimentos populares contra a ditadura militar.</p> <p>O MDB (partido contrário a ditadura) conquista 59% dos votos para senado e 48% para Câmara e prefeitura de muitas cidades.</p>	<p>A então seção de Psicologia do Departamento de Assistência ao Escolar da prefeitura de São Paulo divide-se em Psicologia Clínica e Psicologia Escolar.</p>	<p>Decreto 7510 cria equipe técnica de Higiene Mental no Departamento de Assistência do Escolar da prefeitura municipal de São Paulo.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada para esta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1977 ↓	1978 ↓	1979 ↓	1980 ↓	1981 ↓	1984 ↓	1985 ↓
<p>Secretaria Municipal de Educação de São Paulo institui o Decreto n. 2025, que fala que as funções do psicólogo são realizar prevenção primária e secundária.</p> <p>Psicólogos escolares da prefeitura de SP trabalham especialmente com a população de crianças das primeiras séries.</p>	<p>É realizado o primeiro encontro de psicólogos escolares da Prefeitura Municipal de São Paulo.</p> <p>Geisel acaba com o AI-5 e restaura o habeas-corpus e o movimento pela Anistia inicia em vários municípios, além de pressões populares para o fim da ditadura.</p>	<p>Governo reestabelece o pluripartidarismo no Brasil e os partidos voltam a funcionar.</p> <p>A ARENA vira PDS e o MDB passa a ser PMDB.</p> <p>São criados os Partidos dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT).</p> <p>Cresce o movimento Diretas Já.</p> <p>É aprovada a Lei da Anistia para os presos políticos.</p>	<p>A prefeitura de São Paulo tem 80 psicólogos escolares trabalhando na cidade, sendo a proporção de um psicólogo para cada 2.500 crianças, assim eles trabalhavam junto às Delegacias de ensino.</p> <p>Em 1984 eram 92 profissionais e em 1985 eles passaram da secretaria de Educação para Secretaria de Planejamento e, em 1986, para Secretaria de Saúde.</p> <p>Muitos presos políticos retornam ao Brasil.</p>	<p>Maria Helena Souza Patto defende a tese de doutorado que, depois, em 1984, é publicada com o título "Psicologia e Ideologia".</p> <p>O livro "Introdução à Psicologia Escolar" com vários autores e organizado por Maria Helena Souza Patto é publicado.</p>	<p>Em 1983 os estados de SP e MG criam o "Ciclo Básico", iniciando as ideias que culminam na progressão continuada.</p> <p>Políticos, artistas, estudantes e população em geral pedem aprovação da Emenda Dante de Oliveira, que garantia eleições diretas para presidente naquele ano.</p> <p>Para a decepção de todos, a emenda não foi aprovada pelos Deputados.</p>	<p>O voto era indireto e feito por um Colégio Eleitoral que elegeu o deputado Tancredo Neves, que concorreu com Paulo Maluf como novo presidente da República.</p> <p>Ele fazia parte da Aliança Democrática – grupo de oposição.</p> <p>É o fim do regime militar.</p> <p>Tancredo falece e assume o vice José Sarney.</p>

**Linha do Tempo com eventos importantes para a Psicologia e Psicologia Educacional e Escolar
(organizada para esta tese, a partir da confluência das fontes citadas ao final)**

1986 ↓	1988 ↓	1990 ↓	1997 ↓
É extinto o trabalho dos psicólogos escolares na prefeitura de São Paulo, transferindo os profissionais para a área da saúde, muitos deixaram de atuar na prefeitura e foram se dedicar à docência de Psicologia Escolar e Educacional em instituições de ensino superior.	Aprovada nova Constituição Nacional chamada de Constituição Cidadã por instaurar a democracia.	Patto publica “A produção do fracasso escolar: histórias de rebeldia e submissão”. É criada a ABRAPEE nacional.	O livro “Psicologia Escolar em busca de novos rumos”, organizado por Souza e Machado, é publicado mostrando as práticas do psicólogo escolar com ênfase na perspectiva crítica.

FONTES PARA COMPOSIÇÃO DA LINHA DO TEMPO:

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: uma leitura histórica sobre sua constituição. 2ª. ed. São Paulo: Educ/Unimarco, 2001.

HISTÓRIA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.historiadobrasil.net/>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

LINHA DO TEMPO. Projeto Memória do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/linha/>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

MASSIMI, M. **História da Psicologia brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

TAVERNA, C. S. R. **Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscred, 1972.

VILLELLA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F & VEIGA, C. G. (ORGS.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95133.

YAZLLE, E. G. **A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo**: subsídios para uma ação necessária. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.