

Proposta da Sessão

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E INTERVENÇÃO COM
PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS**

Eixo temático: Psicologia e Educação

Coordenadora: Soraya Klug Possidônio

Introdução

Historicamente a Psicologia se constituiu a partir da relação com a Medicina e os cursos Normais, conforme Antunes (1998). Patto (1984) divide a história da Psicologia em três momentos. O primeiro, de 1906 a 1930, quando, na Primeira República, a psicologia se desenvolve em laboratórios anexos às escolas; o segundo momento compreende o período de 1930 a 1960, quando a psicologia envolve-se com a aplicação de diagnósticos e tratamento para as crianças que, segundo esses diagnósticos, apresentavam dificuldades escolares, sejam comportamentais ou psicológicas. Já o terceiro momento, após a década de 1960, é quando a psicologia crítica entra nas escolas, questionando a prática de diagnóstico efetivada pelo psicólogo.

Os psicólogos, segundo Patto (1984), tiveram como primeira função medir inteligência. Esses profissionais utilizavam a psicometria, principalmente os testes de inteligência, para selecionar alunos que estariam aptos ou não para aprender. Atualmente, em muitas situações os psicólogos continuam desenvolvendo essa função, principalmente quando alunos que apresentam queixas escolares são encaminhados para avaliação e uma possível inclusão para a Educação Especial. No caso da Educação Especial, Vigotski (1996) enfatiza que o problema maior não é a limitação biológica do indivíduo; o maior problema é o entorno social e mesmo a prática educativa que não investem na potencialidade das pessoas com deficiência e que não utilizam e criam recursos mediadores que possam auxiliar o desenvolvimento psicológico das mesmas.

Em termos da profissão de Psicólogo, no ano de 1962 ocorre a promulgação da Lei 4.119 que regulamenta a profissão que era exercida por profissionais de várias

áreas principalmente formados em medicina e em Pedagogia. Por meio dessa Lei, especificamente do Decreto 53.464, que estariam habilitados para exercer a profissão aqueles que possuísem diploma de psicólogo, bem como os que apresentassem título de doutor em Filosofia, em Educação e em Pedagogia, desde que tivessem defendido suas teses na área de psicologia.

O Parecer 403 (1962), elaborado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 19 de dezembro de 1962, definiu o currículo mínimo para a formação em bacharelado, licenciatura e preparação para psicólogo aquele que apresenta como disciplinas comuns: Estatística, Fisiologia, Psicopatologia geral, Psicologia experimental, Psicologia geral, Psicologia da personalidade. Disciplinas mais específicas, nas várias áreas, poderiam ou não ser ofertadas nos cursos de Psicologia. Na área Educacional, desde seu início a formação teve uma grande influência de um viés clínico.

Em 2004 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia, baseada no desenvolvimento de habilidades e competências. Por meio desse documento, os cursos tiveram que começar a oferecer pelo menos duas ênfases, para que os alunos pudessem optar pela área de interesse em sua formação. Assim, o que percebemos hoje é que muitos psicólogos chegam para atuar na escola sem preparação adequada para desenvolver uma prática que contribua com a escola na socialização dos conhecimentos, conforme propõe Saviani (2003).

Além disso, novos campos de atuação em nível educativo têm sido criados, como é o caso da política Nacional de Assistência Social (PNAS) que traz como proposta que as ações realizadas no âmbito da Assistência Social no Brasil considerem como princípio prioritário a matricidade sociofamiliar, onde a família representa o foco central das ações, sendo que o psicólogo pode assumir um papel de orientação aos pais quanto ao desenvolvimento dos seus filhos.

Considerando esses aspectos, o objetivo desta Sessão é discorrer sobre a formação e atuação do psicólogo escolar, recorrendo a fatores históricos para compreender esses aspectos e tomando como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os trabalhos fazem parte das pesquisas desenvolvidas no

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, área de concentração “Constituição do Sujeito e Historicidade” e linha de pesquisa “Processos Educativos e Práticas Sociais”.

Trabalhos a serem apresentados

- **A história da psicologia escolar no Brasil: desenvolvimento da ciência psicológica e a sua relação com a educação**, de autoria de Fabiola Batista Gomes Firbida e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: compreender como ocorreu o desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar no Brasil, mostrando as condições históricas objetivas em que ela se formou, fazendo um resgate de como a sociedade se encontrava nos vários momentos da história e como a educação se configurava nesses momentos.

- **O percurso histórico da avaliação psicológica: a defesa da psicometria**, de autoria de Cinthia da Silva Chiodi e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: é analisar como historicamente a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar, calcada, sobretudo na psicometria.

- **Avaliação psicoeducacional: os limites de uma prática tradicional e perspectivas de superação a partir da Psicologia Histórico-Cultural**, de autoria de Soraya Klug Possidônio e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: discutir os limites de uma avaliação tradicional e apresentar algumas alternativas para repensar a forma de realizar esse processo, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

- **O trabalho socioeducativo na esfera das políticas de assistência social: uma reflexão sobre a demanda de trabalho apresentada ao psicólogo**, de autoria de Clarice Regina Catelan Ferreira e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: analisar a proposta de atuação do Psicólogo junto à intervenção socioeducativa na esfera das políticas de assistência social tal como vigoram na atualidade.

Algumas Considerações

A partir dos trabalhos apresentados, podemos observar que a formação dos psicólogos ainda é muito guiada pela visão clínica, o que pode colaborar para a

naturalização e patologização das queixas escolares. Os testes psicológicos, que eram as ferramentas que o psicólogo utilizava no começo do século passado, ainda estão muito presentes na avaliação psicológica das queixas escolares, contribuindo para a discriminação dos filhos das classes trabalhadoras. Pouco ainda se faz em relação à avaliação das potencialidades das crianças, conforme anuncia Vigotski (2000), quando enfatiza que a apropriação do conhecimento provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O psicólogo, na sua intervenção, necessita mudar a forma de compreender os fenômenos, trazendo elementos da historicidade para intervir. Ele necessita considerar as condições histórico-sociais que permeiam as problemáticas da escolarização ou mesmo a intervenção na assistência social com as famílias. Consideramos que os profissionais precisam assumir um compromisso político em defesa da emancipação humana, que se remete a apropriação de bens materiais e culturais por todos os indivíduos desta sociedade.

Referências

Antunes, M. A. M. (1998). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Vigotski, L.S. (1996). *Obras escogidas V*. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Apresentação 1

A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA PSICOLÓGICA E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.

Fabiola Batista Gomes Firdida¹ *
Marilda Gonçalves Dias Facci²

Introdução

A História do desenvolvimento da Psicologia no Brasil tem sido a preocupação de vários autores dentre eles podemos destacar, Massimi (1990, 2004), Antunes (1998, 2004), Pessoti (1988), Alberti (2004) e produções do Conselho Federal de Psicologia que nos anos de 1988, 1992 e 1994 organizou três livros que demonstravam a trajetória da Psicologia no Brasil, nas diferentes regiões do país. Saber de onde viemos e para onde vamos é algo que nos inquieta e por isso, nos estimula a conhecer as nossas origens e isto só é possível através da história.

Segundo Hobsbawn (1998), para compreendermos a nossa própria existência, é preciso recorrer a nossa história. Para o autor, o “passado constitui a história”. Refere-se ao passado no sentido de como esse passado pode nos oferecer de conhecimento a respeito da sociedade contemporânea. Responde afirmando que os historiadores não podem fazer uma previsão *a priori* do que há para acontecer no futuro, podem apenas fazer um páreo entre o ocorrido no passado e o que acontece no mundo contemporâneo. Diante disso, Hobsbawn (1998) coloca sobre a história:

O que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações da sociedade humana durante

¹ Mestrado em Psicologia pela UEM; professor do departamento de psicologia da Faculdade União de Campo Mourão e do Colégio SESI-Campo Mourão

² Mestrado em Educação pela UNESP-Marília; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP; professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br

os últimos séculos de mudança radicalmente acelerados e abrangentes. Em lugar de previsões e esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas (p. 43).

A partir desta ótica de que a história não se atrela a previsões, mas se refere às transformações da sociedade, Hobsbawn (1998) afirma que, para analisar a história, faz-se necessário partir daquilo que é observável, que causa mudança na vida humana, que é a análise do trabalho manual ou mental do homem que tem essa capacidade de mudar a realidade social.

Hobsbawn (1998, p.182) dentro de uma visão marxista afirma que são os homens que fazem a história, por meio do trabalho, mas fazem em “[...] circunstâncias diretamente encontradas, dadas e transmitidas do passado”. Vigotski (1995), também fundamentado no materialismo histórico dialético de Marx, evidencia que para estudar historicamente o homem, é preciso compreender o movimento dessa história, que é uma exigência do método materialismo histórico e dialético.

Neste sentido, Vigotski (1995, p. 67) afirma que a história não é apenas uma referência ao que aconteceu no passado, mas reitera que “[...] Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético³”. A história não é apenas o resgate do passado, mas a construção do e no presente de algo que será apropriado no futuro. Além disso, coloca que a história traz a essência, a natureza daquilo que se deseja conhecer, pois o estudo da história faz com que o homem busque a compreensão dos fenômenos psicológicos a partir da realidade concreta e não nas ideias dos homens. Essa realidade, segundo Bock (2009), traz, na materialidade, as contradições, as leis, as relações sociais, as formas de produção de vida que permeiam a vida do homem e, por isso, exercem influência sobre ele. É importante deixar claro que essa realidade externa não é alheia ao indivíduo, isto é, não é algo estranho a ele. Como afirma Bock (2009) “[...] mundo social e mundo psicológico caminham juntos em movimento” (p.25-26).

³ A tradução deste trecho do espanhol para a língua portuguesa, assim como de outras citações, é de inteira responsabilidade das autoras.

Dessa forma, o nosso trabalho tem como objetivo compreender como ocorreu o desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar no Brasil, mostrando as condições históricas objetivas em que ela se formou, fazendo um resgate de como a sociedade se encontrava nos vários momentos da história e como a educação se configurava nesses momentos. Ao evidenciar esse movimento da história da Psicologia Escolar no Brasil, deseja-se mostrar como essa ciência foi se tornando campo de atuação na área escolar e qual papel desempenhava, a fim de fazermos uma reflexão sobre as formas de atuação na realidade social brasileira.

1. Dados Históricos da Formação em Psicologia Escolar: da Colonização do Brasil até 1960

Pfromm Netto (2008), ao trabalhar sobre a Psicologia Escolar no Brasil, divide-a em três momentos: a primeira fase, que vai de 1830 a 1940, é fase em que a psicologia estava ligada às escolas normais; a segunda, de 1940 a 1962, é a fase universitária do ensino de psicologia, e a terceira, a partir de 1962, é aquela na qual a profissão é regulamentada pela Lei 4.119 – fase em que a Psicologia Escolar é inserida no currículo de graduação do curso de Psicologia.

Antunes (2003) faz uma divisão da Psicologia e Educação em seis momentos: a 1ª trata sobre as *Ideias psicológicas e educação no Período Colonial*; a 2ª refere-se a *Ideias psicológicas e Educação no século XIX*; a 3ª *Psicologia e Educação no século XX (a autonomização: 1890-1930)*; a 4ª *Psicologia e Educação no século XX (consolidação: 1930-1962)*, a 5ª *Psicologia e Educação no século XX (reconhecimento legal da profissão: a partir de 1962)* e, por último, a 6ª que trata sobre a *Psicologia e Educação na virada do século*.

Patto (1984) divide em três momentos a trajetória da psicologia escolar na escola. O primeiro, de 1906 a 1930, quando, na Primeira República, a psicologia se desenvolve em laboratórios anexos às escolas, com destaque para o Pedagogium (1906), para o Laboratório de Psicopedagogia Experimental (1914) e, em 1927, para as experiências de Lourenço Filho com o teste ABC. O segundo momento compreende o período de 1930 a 1960, quando a psicologia envolve-se com a aplicação de

diagnósticos e tratamento para as crianças que, segundo esses diagnósticos, apresentavam dificuldades escolares, sejam comportamentais ou psicológicas. Já o terceiro momento, após a década de 1960, é quando a psicologia crítica entra nas escolas, questionando a prática de diagnóstico efetivada pelo psicólogo.

Para tanto, a fim de trabalharmos sobre o desenvolvimento histórico da Psicologia e sua relação com a educação, vamos nos basear nas fases apresentadas pelos autores acima citados (Antunes, 2003; Patto, 1984 e Pfromm Netto, 2008) articulando-as em Psicologia e educação: das ideias psicológicas à psicologia científica (colonização até início do século XIX), Psicologia e educação: a psicologia científica a serviço do reajustamento do indivíduo em instituições escolares e na medicina, (primeira república - 1889 a 1930) e Psicologia e educação: 1930 a 1960: consolidação da psicologia escolar.

Como resultado desta pesquisa bibliográfica, constatamos que no período colonial a Psicologia Escolar ainda não era reconhecida como ciência, mas muitos assuntos que atualmente são trabalhados por esta área da Psicologia já eram abordados neste período por meio da educação, como por exemplo, os problemas de aprendizagem, desenvolvimento psicológico, sensorial, motor, cognitivo e emocional das crianças e a influencia paterna sobre o desenvolvimento das crianças, como assevera Antunes (2003).

Pessoti (1988) chama esse período de pré-institucional, já que as produções textuais de conteúdo psicológico não estão vinculadas a instituições que trabalham com a Psicologia e, por isso, não existem preocupações em tratar de terminologias psicológicas ou tentar explicar psicologicamente um determinado comportamento. Conforme entendimento do autor são textos voltados para a política, medicina, bons costumes, escritos, em sua maioria, por religiosos e políticos que vieram para a organização social do Brasil.

Com a transferência da corte para o Brasil em 1808 e a vinda do príncipe regente D. João VI, mudanças significativas ocorrem na educação, principalmente no que tange aos primeiros cursos superiores, como afirma Romanelli (1982). Dentre esses cursos, a autora destaca a Academia Real da Marinha, a Escola Militar de Aplicação, os cursos de

Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, Economia Política e a Faculdade de Direito, entre outros. Tais cursos vinham atender à necessidade de pessoal preparado para ocupar os cargos que a nova organização administrativa exigia, além de “proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha à corte” (Romanelli, 1982, p. 38).

Segundo Correia e Campos (2004):

Durante o século XIX, foi nestas instituições de ensino médio e superior, particularmente os espaços do saber educacional e médico que a Psicologia passou a ser abrigada. Ali, ainda que não se procedesse ao estudo específico da Psicologia, observou-se a produção de conhecimento e desenvolvimento de práticas referentes aos fenômenos de caráter psicológico. (p.143).

De acordo com Pessoti (1988), no período que segue à Proclamação da Independência política do Brasil com Portugal, conteúdos de saber psicológico são introduzidos nas instituições de ensino superior (Faculdades de Medicina, por exemplo) e em escolas de formação de professores, chamados escolas normais. De acordo com Massimi (1990), as escolas normais desenvolveram-se, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, com o intuito de formar docentes capacitados para o novo sistema educacional brasileiro, que se desenvolvia dentro dos moldes europeus e norte-americanos. A autora afirma que a psicologia ganha espaço dentro dessas escolas como disciplina preocupada com o funcionamento da mente humana, influenciada pelo funcionalismo americano que defendia a utilidade dos processos mentais na adaptação do indivíduo ao ambiente. Para tanto, a disciplina de psicologia desenvolvia estudos voltados para “[...] a atividade sensorial e motora, a inteligência e suas operações, a sensibilidade moral e a vontade, os hábitos, os métodos didáticos e de aprendizagem” (Massimi, 1990, p. 36).

Em vista do exposto, abordamos a história das ideias psicológicas como ponto de partida para compreendermos a história da Psicologia Escolar no Brasil, já que alguns conceitos utilizados e trabalhados pela Psicologia Escolar eram carregados de

sentido moral e comprometidos com a ideologia liberal. Pode-se perceber tal aspecto, quando foi solicitada à Psicologia a aplicação de testes aos alunos de camadas pobres, considerados como que fadados ao fracasso, na tentativa de confirmar uma atitude determinista entre pobreza e dificuldades de aprendizagem, por meio das avaliações, aspecto que foi muito criticado por Patto (1984), em seu livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Antunes (2003) também fez menção a essa prática de controle e adaptação das crianças, devido à ideia de que a mente humana, na atuação dos jesuítas, era uma tábula rasa. O autora faz também menção à obra de Massimi (1984), afirmando que a articulação entre Psicologia e Educação já remonta ao período jesuítico.

A Psicologia, e sua relação com a educação, no início da colonização, está pautada no desenvolvimento de assuntos tratados com revestimento de um caráter moral e tendencialmente religioso, vinculado ao catolicismo, e começou a ganhar uma conotação mais científica, quando introduzida nos cursos de medicina por meio das teses de conclusão dos cursos e por meio das escolas normais. Dessa forma, segundo Pfromm Netto (2008, p. 33), “[...] o ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisa e aplicações práticas do que faz denominarmos Psicologia Escolar e (ou) Psicologia Educacional”.

Como vimos a vinda da família real ao Brasil no início do século XIX, os cursos superiores são implantados e a Psicologia entra na Educação por meio dos cursos de Medicina e das Escolas Normais que se desenvolveu a partir da segunda metade do século XIX. Mas a partir da Primeira República (1889-1930) a educação ganha ainda mais papel de destaque, já que nesta época o café era o principal produto econômico do país empregando a maior parte da mão de obra existente. Essa crescente produção, segundo Mendonça (1990), elevou a industrialização no país, o que permitiu a fabricação de outros produtos, como o tecido de algodão, a fim de fabricar sacos para a embalagem do café, além de um aumento na produção artesanal entre 1872 a 1920, como assevera Frago (1990).

Segundo Antunes (2003), essas transformações requeriam a “formação de um novo homem apto às exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de

trabalho” (p.151), cabendo à educação a responsabilidade por efetuar tal formação, já que o país necessitava preparar melhor a sua mão de obra, que saía da área rural e ocupava as áreas urbanas e, por isso, encontrava na indústria a sua forma de subsistência. Neste sentido, temos a Psicologia que passa a servir como forma de reajustamento, de adaptação do indivíduo a esta nova forma de organizar a vida, principalmente a partir das Escolas Normais e dos ambientes médicos (ambulatórios, hospitais psiquiátricos).

De acordo com Massimi (1990) a psicologia ganha espaço dentro dessas escolas normais como disciplina preocupada com o funcionamento da mente humana, influenciada pelo funcionalismo americano que defendia a utilidade dos processos mentais na adaptação do indivíduo ao ambiente.

Em meados da década de 1920 devido a influencia do modelo da Escola Nova a educação volta-se para o indivíduo, e a função do professor seria a de estimular e orientar a aprendizagem, mas caberia ao aluno se dirigir ao aprendizado, isto é, se o educando não aprende é porque ele apresenta alguma dificuldade, seja ela cognitiva, afetiva ou relacional. Temos ainda a perpetuação de uma psicologia funcionalista, pois Jhon Dewey, um dos fundadores da escola funcionalista, fundamenta a teoria da Escola Nova. A teoria de Dewey, de acordo com Patto (1984) denota que o indivíduo, dotado de aptidões naturais, deve colocá-las a serviço do bem comum, ter alguma utilidade social. O indivíduo deve adequar-se às exigências sociais, e a função da escola seria de voltar-se para as mudanças sociais e preparar o educando para atendê-las, ou seja, a educação deveria ser prática. Diante disso, Dewey coloca que as disciplinas ministradas “[...] deveriam ter relevância para a vida social, ter significações que proporcionem sentido e conteúdo a presente vida social [...]” (Galiane & Machado, 2004, p. 23).

O período que segue de 1930 a 1945, segundo Patto (1984), foi marcado pela derrubada da República oligárquica (burguesia paulista do café), pela Revolução de 1930 e pela queda da Bolsa de Nova York em 1929, que foram acontecimentos importantes para o desenvolvimento da produção capitalista brasileira. O Brasil deixa de importar produtos, porque houve uma desvalorização da moeda brasileira devido à crise, e então essas importações são substituídas pela produção interna de bens materiais

industrializados. Era necessária uma mão de obra especializada, capacitada. Para tanto, a educação, principalmente o ensino superior, torna-se uma preocupação central desse governo.

Outras reformas educacionais podem ser vislumbradas neste período (1930-1960) no Brasil como a Reforma Francisco Campos, O Manifesto dos Pioneiros, a criação das Leis Orgânicas de Ensino e do SENAI e SENAC, criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em trâmite desde 1948, é aprovada em 20 de dezembro de 1961 (Lei 4.024), o interesse para a construção de escolas particulares, entre outros, demonstram a importância que a educação ganha para permitir a implementação de um país em acelerado desenvolvimento.

É neste ambiente educacional que a Psicologia passa a se desenvolver com a utilização de testes, entrevistas diagnósticas, anamnese clínica, aplicadas principalmente a crianças de camadas mais pobres da sociedade. Prática alicerçada no modelo da Teoria da Carência Cultural vindas dos Estados Unidos, criticado por Patto (1984), pois a psicologia era usada para mostrar que as deficiências psicológicas são resultados das várias privações pelas quais o aluno passa, como: privação de alimentos, de uma boa moradia, carência de recursos materiais e econômicos, entre outros. Como afirma Patto (1984, p.117), cabe à psicologia “[...] diagnosticar as supostas deficiências psicológicas dos marginalizados” e depois do diagnóstico, procurar com a equipe da escola as medidas para integrá-lo ao ambiente escolar. Essa teoria passa a ser utilizada na explicação da realidade brasileira, colocando o educando como responsável pelo seu fracasso escolar e social.

Segundo Patto (1984), a atuação do psicólogo, dentro do sistema escolar, foi medir habilidades e classificar crianças com base em aplicação de testes de inteligência e prontidão de aprendizagem, bem como realizar diagnóstico psicológico e terapia na escola, ou seja, com uma orientação clínica. Como denota a autora, esta atuação teve muita influência da Psicologia extraída principalmente dos Estados Unidos com um enfoque biologizante e, por isso, naturalizado das dificuldades de aprendizagem.

2. Formação do Psicólogo Escolar: do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares

Temos então em 1962 a promulgação da Lei 4.119 que regulamenta a profissão que era exercida por profissionais de várias áreas principalmente formados em medicina e em Pedagogia. Segundo a Lei 4.119 (1962), a formação em Psicologia funcionaria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e conferiria ao aluno o diploma de bacharel, licenciado e psicólogo. O decreto Decreto 53.464 (1964) que regulamenta a Lei 4.119 (1962) profere que estariam habilitados para exercer a profissão aqueles que possuísem diploma de psicólogo, bem como os que apresentassem título de doutor em Filosofia, em Educação e em Pedagogia, desde que tivessem defendido suas teses na área de psicologia. Além disso, foram incluídos os profissionais que anteriormente ao dia 05/09/62 tinham exercido cargo público efetivo como psicologista ou psicotécnico e aqueles que, por mais de 5 anos, tinham exercido “atividades profissionais de Psicologia Aplicada” (Decreto 53.464, 1964).

O Parecer 403 (1962), elaborado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 19 de dezembro de 1962, definiu o currículo mínimo para a formação em bacharelado, licenciatura e preparação para psicólogo aquele que apresenta como disciplinas comuns Estatística, Fisiologia, Psicopatologia geral, Psicologia experimental, Psicologia geral, Psicologia da personalidade. A oferta das disciplinas como Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria ficaria a critério da instituição escolher dentro das suas possibilidades e necessidades, a fim de diversificar a formação do psicólogo. Diante disso, pode-se perceber que a formação para atuar na escola ficaria comprometida, em um primeiro momento, pelo fato das disciplinas comuns privilegiarem um modelo tradicional de atuação e, em segundo, porque as disciplinas que poderiam fundamentar mais a atuação do psicólogo escolar ficam dentro do critério de escolha da instituição, o que poderia contribuir para uma formação de profissionais imaturos em termos teóricos e práticos.

Um reforço para essa visão tradicional de psicologia pode ser encontrado na Lei 4.119 (1962) que prevê, em seu artigo 16, que cabe à instituição prestar serviços clínicos e aplicados à educação e ao trabalho abertos ao público, afirmando ser a educação uma das áreas de atuação do psicólogo. O problema, de acordo com Cruces e Maluf (2007, p. 172), deve-se ao fato de que, ao apontar como funções do psicólogo, segundo o artigo 4º, “[...] a utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento”, instrumentaliza-se o futuro profissional a utilizar essas ferramentas nos problemas de aprendizagem focados no aluno e em suas dificuldades individuais, a fim de adaptá-lo à realidade escolar.

A Lei 4.119 (1962), ao aferir todas aquelas atribuições para o psicólogo, impunha uma patologização do educando, que tinha poucas possibilidades de superação, já que o determinismo social e familiar, decorrente da Teoria da Carência Cultural, conforme mencionam Patto (1984 e 1996) e Yaslle (1997), o faz refém.

Com as mudanças que foram ocorrendo na realidade brasileira, o Currículo Mínimo começa a se tornar obsoleto e enrijecido. Dessa forma, em 1996 com a criação das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) novas mudanças no processo de formação do psicólogo se fizeram necessários.

De acordo com seu artigo 53, parágrafo II, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece para as instituições de ensino superior “**fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes**”. Isto denota uma maior flexibilidade para essas instituições na elaboração das disciplinas que poderiam compor o currículo de graduação, claro que não à revelia, mas dentro das diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, o qual, por meio do Parecer 776 (1997) de três de dezembro, rediscute a ineficácia do currículo mínimo e explica o que se compreende por diretrizes curriculares e quais os seus objetivos. De acordo com o Parecer 776 (1997) o objetivo era flexibilizar a formação, visando à sua qualidade, preparando o educando para lidar com os desafios impostos pelas transformações da realidade social, tornando-o protagonista e não apenas mero expectador do conhecimento, como denota o quarto princípio dessa diretriz, isto é,

“Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia”.
(Parecer 776/1997).

Como resultados das reformulações curriculares foi homologado em 19 de fevereiro de 2004 o Parecer 062 (2004) sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia, tendo como relatora Marília Ancona-Lopez. Este parecer foi aprovado pela Resolução nº 8, de 7 de Maio de 2004, pelo Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado “nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19 de fevereiro de 2004” (Parecer 062, 2004).

Essas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia de 2004 é resultado dos vários debates e críticas que ocorreram entre os profissionais de Psicologia quanto à forma como a Psicologia estava tratando os fenômenos psicológicos. No caso da Psicologia Escolar, até a década de 1970, esta se pautava em uma visão naturalista e determinista do problema de aprendizagem, colocando no educando a responsabilidade exclusiva de seu sucesso ou fracasso escolar, que foi denunciado primeiramente pela psicóloga Patto (1984), em seu livro *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, como foi relatado anteriormente. Nesse momento, a Psicologia, atuando a partir de um modelo clínico no interior da escola, utilizava-se de testes psicológicos totalmente descontextualizados da realidade social brasileira, da realidade do educando, do momento histórico no qual estava inserido, para efetivar uma prática estigmatizadora, pois a avaliação partia apenas do que o educando não sabia, sem ver as possibilidades daquilo que era capaz de fazer.

As Diretrizes Curriculares elencam habilidades e competências gerais que as instituições de ensino superior devem preocupar-se em desenvolver nos alunos para o futuro exercício da profissão. Segundo o documento (Parecer 062,2004, p. 3), as competências se referem:

[...] a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a

capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos.

Consideramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia foram um avanço para o desenvolvimento da Psicologia, de forma geral, no Brasil, no entanto, precisamos nos indagar qual o seu papel social, em que elas se fundamentam, quais relações produtivas elas querem fortalecer e, por isso, acreditamos que elas precisam ser revistas, frequentemente, por profissionais de diferentes abordagens teóricas, que não privilegiaram uma prática em detrimento da outra. No que se refere à formação em Psicologia Escolar, as Diretrizes deixam ainda muito embrenhadas a configuração clínica na sua atuação. Enfatizando essa visão clínica da Psicologia Escolar, Heloani, Macêdo e Cassioli (2010, p. 185), no grupo de pesquisa de Psicologia Organizacional e do Trabalho ligado à ANPEPP, no capítulo sobre “O exercício da profissão, características gerais da inserção do psicólogo”, apresentaram que as atividades que mais se destacam na área escolar são o “[...] atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem (56,9%) e aplicação de testes psicológicos (55,1%) [...]”, sendo preponderante a atuação clínica.

Ainda as Diretrizes Curriculares, ao fazer referência a uma formação pautada no desenvolvimento de competências, colocam uma preocupação mais voltada para o desenvolvimento do conhecimento prático e da experiência do que para a teórica. Diante dessa problemática, Moraes (2003) afirma que, na pesquisa em educação, existe um fenômeno que a mesma chamou de “retração da teoria”. Ocorre uma priorização da prática imediata ao conhecimento teórico, mesmo diante de uma sociedade que Moraes (2003) afirma privilegiar o conhecimento. Este precisa estar em conformidade com as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, por isso, a educação tradicional e formal não é vista com “bons olhos”.

Considerações Finais

Diante desses resultados, concluímos que a história da Psicologia Escolar no Brasil, nos revela a predominância do modelo clínico na atuação destes profissionais,

evidenciados pela utilização de técnicas de medir, as anamneses, as terapias, os diagnósticos e a preocupação com os problemas e as dificuldades de aprendizagem voltados mais especificamente para o educando, perdendo a visão do todo.

Dentro da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, que se baseia no método do materialismo histórico-dialético, toma o homem como um ser social, que na sua relação com a natureza, transforma-a e transforma a si mesmo, por isso, não coloca sobre o indivíduo a culpabilização de seu fracasso escolar. Além disso, procura entender que a Psicologia como uma ciência está inserida em uma sociedade capitalista que, fragmenta e classifica o educando e por isso, acaba exigindo uma Psicologia que atenda as necessidades de uma sociedade fragmentada. Dessa forma, vemos na história da Psicologia e sua relação com a Educação a descontextualização e a naturalização do seu fracasso escolar pois se encontra desvinculado de seu caráter histórico, mutável.

Portanto, acreditamos que com a compreensão da história da Psicologia Escolar no Brasil há o desvelamento da visão de homem, de educação, das ideologias propagadas e dessa forma, pensarmos em criar uma prática crítica, contextualizada e transformadora e não mais adaptadora. Em nosso trabalho, compreendemos que para a construção de uma Psicologia Escolar transformadora, é preciso uma postura crítica. Essa postura crítica defende, a consistência teórica e filosófica da Psicologia, além disso, deve compreender a Educação e a Psicologia como representantes dos interesses da sociedade capitalista, de uma construção histórica e social da Psicologia e da Educação, combater o conformismo e, por isso, adotar os conceitos teóricos e filosóficos pautados no marxismo.

Além disso, a postura crítica em Psicologia Escolar envolve a crítica do homem natural, relegado à sua condição biológica e marcado por uma sociedade de classes, antagônica aos interesses do coletivo, que propaga a falsa ideia de liberdade, para manter o conformismo na relação entre capital e o homem. A Psicologia Escolar crítica, pautada na teoria marxista, aposta em um homem capaz de transformar a sua realidade, bem como a si mesmo. De acordo com Vásquez (2007), para Marx, a crítica radical envolve ir até a raiz dos fatos.

Precisamos construir coletivamente uma identidade para a Psicologia Escolar/Educacional no Brasil, o que não significa apresentarmos uma solução pronta, mas construí-la juntos. Essa construção tem que superar a visão alienada, descontextualizada e fragmentada de Psicologia, para tanto é fundamental buscar compreender na história e nas condições sociais de vida que Psicologia Escolar temos hoje e qual desejamos construir. Sabemos que as discussões quanto à formação e à atuação do psicólogo escolar são resultantes da inquietação quanto à prática naturalizante, individualista e reducionista que permeia a prática do psicólogo escolar. Precisamos mesmo diante do caos vivido pelas relações capitalistas, acreditar que é possível formar uma consciência transformadora da realidade e da criação de uma nova forma de pensar a Psicologia Escolar.

Diante disso, o psicólogo escolar deve conhecer a história e a estrutura política da sociedade e aquilo que é defendido pelos governantes no que se refere à educação, ao conhecimento da teoria que permeia o trabalho educativo e à apropriação de teoria psicológica que tem um direcionamento crítico da sociedade capitalista. Como assegura Meira (2003, p. 64), formar “[...] um profissional comprometido com as necessidades sociais humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem”.

Referências

Alberti, S. (2004). *História da psicologia no Brasil - origens nacionais*. Mnemosine 1(0), 149-155. Recuperado em 21 janeiro de 2011, da Cliopsyche: <http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/viewFile/233/239>.

Antunes, M. A. M. (1998). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico crítico. In: Antunes, M. A. M. & MEIRA, M. E. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.139-168)São Paulo: Casa do Psicólogo.

Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: Massimi, Marina & Guedes, Maria do

Carmo (Orgs). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. (pp.109-152) EDUC: Cortez.

Bock, A. M. B. (2009). A psicologia sócio-histórico: uma perspectiva crítica em psicologia. (4ed). Bock, A.M.B; Gonçalves, M.G.M. & Furtado, O. (Orgs).

Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. (pp.15-36). São Paulo: Cortez.

Conselho Federal de Psicologia. (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Conselho Federal de Psicologia. (1992) *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Tomo.

Conselho Federal de Psicologia. (1994) *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Correia, M. F. B & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: O.H. Yamamoto & A.C. Neto (Orgs), *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar Natal*. Editora da UFRN.

Cruces, A.V.V. & Maluf, M.R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPO, Herculano Ricardo (org.). *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas*. (pp.163-210). São Paulo: Editora Alínea.

Decreto 53.464 (1964,21 de janeiro). *Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962*. Recuperado em 15, junho, 2011, de: <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>

Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Alexis. Leontiev. *Caderno Cedes*, Campinas, 24(62), p. 44-63, Recuperado em 24 janeiro, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Fragoso, J. L. (1990). O império escravagista e a república dos plantadores: economia brasileira do século XIX: mais que uma *plantation* escravagista-exportadora. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História Geral do Brasil*.(9 ed).Rio de Janeiro: Elsevier.

Galiani, C. & Machado, M. C. G. (2004, jan/dez). Algumas reflexões sobre as propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. *Caderno de*

História da Educação, nº3. Recuperado em 05 maio, 2011, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/344/349>.

Heloani, R., Macêdo, K.B. & Cassiolato, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G.(Org.) *O trabalho do psicólogo no Brasil (pp131-150)*. Porto Alegre: Artmed.

Hobsbawn, E. (1998). *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. (1962,27 de agosto). *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*.

Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

Massimi, M. (1984). *História das Ideias Psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo,SP.

Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.

Massimi, M. (2004). A abordagem aristotélica-tomista na Psicologia Brasileira do século XX: a continuidade de uma tradição. MASSIMI, M. (Org). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar e Teorias Críticas*. (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mendonça, S. R. de. (1990b) . Estado e Sociedade: parte B: A consolidação da República oligárquica. In: LINHARES, M. Y.(Org.). *História Geral do Brasil*.(9 ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Moraes, M. C. M. de (2003). Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. (Org). *Iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

Parecer 776 (1997, 03 de dezembro). *Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Recuperado 27 junho, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.

Parecer 1.314 (2001, 07 de dezembro). *Diretrizes Curriculares para o curso Graduação de Psicologia*. Recuperado 30 junho, 2011, de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>

Parecer 072 (2002,20 de fevereiro). *Dispões sobre às Diretrizes Curriculares para o curso Graduação de Psicologia*. Recuperado 30 junho, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>

Parecer 062 (2004,19 de fevereiro). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado 07 junho, 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. .S. (1990,1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pessoti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. (p.17-33). São Paulo: Edicon.

Pfromm Netto, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar no Brasil. In: WECHSLER, S. M.(Org.) *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (3a edição). (pp.21-38). São Paulo: Editora Alínea.

Romanelli, O. de O. (1982). *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Vásquez, A. S. (2007). *Filosofia da Praxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, São Paulo: Expressão Popular.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones.

Yaslle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos In: Cunha, B. B. B., Yaslle, E. G., Salotti, M. R. R & Souza, M.de.

Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia

Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?

Universidade Estadual de Maringá

ISSN 1679-558X

Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias. (pp.11-38) São Paulo:
Arte & Ciência.

Apresentação 2

O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: A DEFESA DA PSICOMETRIA

Cinthia da Silva Chiodi^{4*}
Marilda Gonçalves Dias Facci⁵

Introdução

Desde o momento que a Psicologia surgiu como ciência e até o momento atual, os testes psicométricos são amplamente utilizados para auxiliar no diagnóstico da deficiência intelectual e dos distúrbios de aprendizagem. E com a grande ênfase dada aos estudos e as pesquisas em neuropsicologia, pode-se observar o retorno à utilização de testes padronizados para a mensuração das funções psicológicas. Sendo assim, os testes de inteligência são ainda muito empregados tanto no diagnóstico da deficiência intelectual como na suposição do sucesso ou do fracasso escolar da criança submetida a esses instrumentos de avaliação. Portanto, o objetivo deste texto é analisar como historicamente a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar, calcada, sobretudo na psicometria. Para tanto, o texto se subdividirá nos seguintes itens: Origem da psicometria na avaliação da inteligência, Criação da Liga Brasileira de Higiene Mental e Regulamentação da Psicologia enquanto disciplina e profissão.

1. Origem da Psicometria na Avaliação da Inteligência

Mindrisz (1994) menciona que o movimento da Psicometria surgiu no final do século XIX, voltado aos estudos das diferenças individuais, os quais buscavam explicar por que os comportamentos dos indivíduos são diferentes entre si. A investigação objetiva e quantitativa das diferenças individuais configura-se como o campo de estudo da Psicometria, cujos principais expoentes foram o inglês Francis Galton (1822-1911), o americano J. M. Catell (1860-1944) e o francês A. Binet (1857-1911).

⁴ Especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela UEM; Mestrado em Psicologia pela UEM, psicóloga. E-mail: cinthiachiodi@yahoo.com.br

⁵ Mestrado em Educação pela UNESP-Marília; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da USP; professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br

A Psicometria, segundo a autora, originou-se, fundamentalmente, devido às exigências da vida prática, sofrendo forte influência do movimento de matematização da Psicologia do século XIX. Sendo assim, a Psicometria buscou na matematização dos processos psicológicos a solução dos seus problemas, pois tinha a intenção de demonstrar que os fenômenos psicológicos eram acessíveis à investigação objetiva e quantitativa. Nesse momento, houve interesse pela classificação e pelo treinamento das pessoas mentalmente retardadas, surgindo os primeiros laboratórios experimentais em psicologia na Europa.

O biólogo inglês Francis Galton contribuiu expressivamente para o estabelecimento da psicologia das diferenças individuais. Primo e discípulo de Darwin (1809-1882), Galton foi o primeiro a aplicar os princípios evolucionistas de variação, relação e adaptação para o estudo dos traços psicológicos humanos. Era considerado também o fundador do movimento eugênico e tinha grande interesse pelo estudo da hereditariedade. Fundou o Laboratório Antropométrico, em South Kinsepton Museum, em Londres, em 1882, com o intuito de estabelecer graus de semelhanças entre indivíduos aparentados, defendendo que a capacidade mental era hereditária.

Segundo Moysés e Collares (1997), a transferência de pressupostos da teoria darwinista – o evolucionismo e a seleção natural – para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constitui o terreno onde se fundamentam as teorias que tentam justificar a discriminação entre os homens. E, nesse aspecto, não se pode esquecer que Francis Galton, o idealizador dos testes de inteligência, tinha como objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana. Primo de Darwin, Galton é um dos criadores do darwinismo social e, até hoje, pode-se verificar que os testes de inteligência fundamentam-se no eugenismo e no social-darwinismo. Desse modo, é possível observar que os testes de inteligência já nasceram comprometidos em discriminar uma classe específica e pouco preocupados em auxiliar os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Gomes (2004) afirma que, em 1890, James Mckeen Catell (1860-1944) escreveu o artigo *Mental tests and measurements*, na revista *Mind*, onde o termo testes mentais foi usado pela primeira vez. No campo da medicina, Emil Kraepelin (1856-

1926) publicou um trabalho relatando o desenvolvimento de testes a serem utilizados no exame de pacientes psiquiátricos. Mas a grande virada na medida dos processos mentais superiores aconteceu na França com a pesquisa do psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911).

Conforme Mindrisz (1994), do ponto de vista histórico, faz-se necessário enfatizar que a obra de Binet situa-se no final do século XIX e início do século XX, período em que, nos países europeus, principalmente na França, houve a democratização do ensino, a institucionalização do ensino básico obrigatório, ou seja, houve todo um projeto nacional com o objetivo de que as crianças aprendessem efetivamente. Essa escola seria um caminho a ser trilhado pelos indivíduos, não como uma opção de escolha de cada um, mas como um instrumento político que formaria o homem moderno. Uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, na qual cada indivíduo seria educado e instruído de acordo com a moral burguesa, para viver nessa nova sociedade.

Mindrisz (1994) afirma que foi nesse período conturbado do século XIX, período de transição e de conflitos sociais, da expansão mundial do comércio, da crescente explosão da indústria e da maquinaria e do embate entre burguesia e proletariado, que o surgimento da escola pública tornou-se algo inadiável. Logo, seria essa escola pública, organizada conforme os princípios burgueses, que viria assegurar e defender os interesses da classe dominante. Porém, não bastava criar a escola pública, fazia-se necessário definir o que ensinar e para que fim ensinar. Nesse sentido, a educação deveria ser técnica e geral ao mesmo tempo. A educação técnica prepararia o homem para o trabalho, possibilitando ao indivíduo fazer o melhor possível para executar sua função, já a educação geral formaria o homem social, o cidadão capitalista.

Pode-se observar que a função atribuída à escola pública foi mesmo a de “educar” o indivíduo às normas burguesas e não a de educar o homem como ser emancipado intelectualmente. Dessa maneira, naquele momento histórico, a educação tinha como princípio não formar o homem consciente, dotado de conhecimento, mas sim, formar o seguidor da ordem e da moral exigidas para a manutenção do capitalismo. Foi nesse contexto que a preocupação com aqueles que fracassavam na escola se fez

presente, contribuindo para o desenvolvimento da psicometria. O que interrogamos é o seguinte: havia, realmente, uma preocupação com o processo de aprendizagem do aluno ou a finalidade da avaliação era somente classificar as crianças, justificar o fato de elas não estarem aprendendo? A avaliação contribuiu para que a criança superasse as dificuldades no processo de escolarização?

Em 1889, foi criado o laboratório de psicologia experimental na França, na Sorbonne, e Binet, em 1894, assumiu sua chefia. Gould (1999) menciona que, em 1904, Binet foi comissionado pelo ministro da educação pública francesa para desenvolver um estudo com objetivo específico: desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial. Nos testes que aplicava, Binet selecionava uma ampla série de tarefas breves, relacionadas com problemas da vida cotidiana, mas que implicavam alguns procedimentos racionais básicos. Os testes foram administrados individualmente por examinadores treinados, que propunham aos sujeitos uma série de tarefas ordenadas, conforme o grau de dificuldade. Desse modo, Binet desenvolveu uma escala, a qual se configurava numa mistura de diferentes atividades, por meio da qual ele esperava que a mescla de vários testes relativos a diferentes habilidades permitiria a abstração de um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança.

Gould (1999) assevera que, até 1911, Binet publicou três versões de escala. A edição de 1905 apenas ordenava as tarefas segundo um critério de dificuldade crescente. Em 1908, outra versão introduziu o critério que, desde então, tem sido utilizado para a medição do QI. Nos testes, Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, isto é, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com sucesso a tarefa em questão. A criança começava por realizar as tarefas que corresponderiam ao primeiro nível de idade e, em seguida, realizaria as tarefas seguintes, até que se deparasse com as que não podia realizar. A idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança tornava-se assim, segundo Binet, a sua “idade mental”, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica. As crianças, cujas idades mentais fossem bastante inferiores às suas respectivas idades cronológicas, podiam ser selecionadas para os

programas de educação especial. Nesse sentido, segundo Patto (1984), o cálculo do QI foi a medida das aptidões humanas que mais fez sucesso na história da psicologia, e esse sucesso não foi casual, pois a quantificação, quase mágica, realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder pautar-se num critério numérico e objetivo para classificar seus membros. Logo, Patto (1984) destaca que não tardaram à aplicação dos testes verbais e não verbais ou de performance, os testes coletivos, visando aos fins práticos de classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções, explicar o insucesso escolar, profissional e social, garantindo, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades.

Binet tratava apenas de quantificar a inteligência, pois seu propósito era poder medir a capacidade intelectual da criança, verificar se ela era normal ou atrasada, identificando aquelas que apresentavam problemas específicos de aprendizagem. Assim, qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escala de Binet era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar. Mas Binet objetivava estudar apenas o estado atual da criança, não procurava estabelecer qualquer prognóstico e não se pronunciava sobre a possibilidade de cura do seu atraso. Tal aspecto, do nosso ponto de vista, é bastante complicado, uma vez que partimos do pressuposto de que os resultados da avaliação devem contribuir para que o aluno tenha sucesso escolar e não justificar o fracasso.

Dando continuidade à trajetória de desenvolvimento dos testes psicológicos, Gould (1999) menciona que H. H. Goddard foi um dos precursores da teoria da hereditariedade nos Estados Unidos, divulgando primeiramente a escala de Binet no mesmo país. Goddard concordava que os testes funcionavam melhor no diagnóstico dos indivíduos situados abaixo do nível normal, ou seja, nos débeis mentais, os quais deveriam ser segregados, evitando a sua procriação e a deterioração da sociedade americana.

R. M. Yerkes (1876-1956) também foi um dos defensores dos testes mentais, pois, por volta de 1915, como a psicologia ainda era considerada uma pseudociência, acreditava que a fonte promissora de dados numéricos abundantes e objetivos era o ainda embrionário campo de testes mentais. Se a psicologia conseguisse introduzir a

questão da potencialidade humana no âmbito da ciência, certamente alcançaria o título da mesma. Dessa maneira, segundo Gould (1999), Yerkes reuniu, em 1917, período em que estava acontecendo a primeira guerra mundial, todos os grandes hereditaristas da psicometria americana com o propósito de elaborar os testes mentais para serem aplicados nos soldados do exército. Nesse contexto, verifica-se que se a realização de experimentos deu à psicologia seu status de ciência, a inserção profissional dessa ocorreu devido à avaliação psicológica, prática que também marcou a atuação da Psicologia na escola, no nosso país.

No Brasil, segundo Patto (1987), a Psicologia, nesse período, era ainda uma prática fechada, voltada para a experimentação à moda europeia. Em 1906, é criado um Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro, junto ao Pedagogium, com ênfase na experimentação e planejamento elaborado por Binet, em Paris. De acordo com Gomes (2004), no Brasil, acredita-se que Binet planejou a criação desse laboratório, tendo como primeiro diretor o médico Manoel Bonfim. O Pedagogium foi uma instituição criada no Rio de Janeiro, nos fins do século XIX, para expor e demonstrar novas técnicas e recursos pedagógicos. Vemos, portanto, a inserção da psicometria no contexto escolar, já no início do século XX. Em 1914, foi fundado o Laboratório de Psicologia Experimental, junto à Escola Normal de São Paulo, sob a coordenação de Ugo Pizzoli, que havia vindo da Itália e para lá retornou em 1924. Esse laboratório foi, então, rearticulado por Lourenço Filho que, por meio dos estudos de Ugo Pizzoli, entrou em contato com o pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova, também conhecida como escolanovismo.

De acordo com Patto (1987), de 1930 até 1964, o período da Revolução de 1930, no Brasil, marca a queda da República oligárquica, a perda do poder econômico e político da burguesia paulista do café, com orientação desenvolvimentista e nacionalista, com ênfase na industrialização. Isso exigia maior qualificação de uma grande parcela da população para atender às novas necessidades das indústrias. Assim, grande parte da população deixou a zona rural, porque o modelo agroexportador estava em crise e exigia escolarização, tida como condição para melhoria de vida na cidade.

Conforme Silva e Schelbauer (2007), nas décadas de 20 e 30 do século XX, o analfabetismo representava um sério problema a ser enfrentado, como a desistência escolar e a inexistência de uma educação básica comum. No âmbito social, político e econômico, o Brasil passava por importantes mudanças, como a industrialização, a urbanização, juntamente com a migração para as cidades. Em face disso, diversos educadores se dedicaram aos problemas educacionais, com a intenção de minimizar os problemas relacionados ao ensino no país, enfatizando a propagação da educação para todos. Como expressão desse movimento, pode-se destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Ivashita e Vieira (2009) afirmam que os intelectuais desse movimento atenderam a um pedido do Governo Getúlio Vargas para contribuírem com a elaboração de uma proposta educacional que seu governo não possuía. Ficava expresso que o manifesto defendia uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o País, na perspectiva da racionalidade científica. Economicamente, esse manifesto tinha como objetivo substituir uma economia agrária pela produção industrial e pelo trabalho livre e assalariado. Tinha como meta a ampliação das indústrias para atingir um desenvolvimento industrial desejável. Politicamente, os intelectuais lutavam pela expansão da escola pública, que era entendida como responsável pela formação do trabalhador. Nesse sentido, alfabetizar era sinônimo de preparar para a formação de mão de obra nacional especializada.

A ideia que se tinha na época era modernizar a sociedade brasileira e, para isso, era necessário promover o desenvolvimento da indústria e a utilização de novos maquinários, o desenvolvimento das estradas de ferro, do correio, enfim, o incremento dos transportes e meios de comunicação. Diante disso, o Brasil lutava para se ajustar a uma forma de vida que se identificasse com os Estados Unidos e a Europa, países tidos como industrializados e modernos. O pensamento dominante que se tinha na época conferia à falta de educação a responsabilidade pelo atraso em que se encontrava o país. Os Pioneiros da Educação Nova entendiam que, por intermédio da educação, seria possível formar um novo homem, capaz de alavancar o desenvolvimento do país.

Segundo Silva e Schelbauer (2007), a Escola Nova, no âmbito educacional, configurava-se como uma reação à Pedagogia Tradicional, porém evidenciou resultados insatisfatórios por não atingir a meta da educação para todo o cidadão. Para o movimento escolanovista, a educação deixa de ser centrada no professor e passa a se centrar no aluno, tendo como foco a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a educação deve ser “ativa” e estar relacionada com os interesses da criança.

Segundo Saviani (2003), essa teoria da educação faz uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica”, construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas, acrescenta-se o conceito de “anormalidade psíquica”, detectada por testes de inteligência e de personalidade que começam a se multiplicar. Essa teoria pedagógica considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, pautando-se no mito da igualdade de oportunidades, pela qual a educação deveria oferecer condições para o desenvolvimento da capacidade de cada um em busca da harmonia da sociedade.

Para Facci (1998, p. 39), o escolanovismo, que defendia o mito da igualdade de oportunidades, que buscava o respeito à individualidade dos alunos, que buscava a harmonia da sociedade, “encontra, na Psicologia, uma forte aliada, através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão, maturidade que explicavam, cientificamente, as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais”. Com a industrialização e a exigência de maior qualificação para o trabalho, a “Psicologia caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar” (Patto, 1987, p. 76). Embora uma pequena parcela fosse atendida pela Psicologia, esta encontrava-se preocupada em selecionar os indivíduos mais aptos para ingressarem nas escolas ou em atividades profissionais, utilizando como instrumento os testes psicológicos.

Um fato importante que aconteceu no Brasil foi a publicação do livro *Tests*, escrito pelo jornalista Medeiros e Albuquerque em 1924. Nessa obra, verifica-se a defesa do uso de exames padronizados, com o intuito de evitar injustiças nas relações entre professores e alunos, como também enumerar as vantagens do uso dos exames padronizados para admissão e avaliação de funcionários em empresas e serviços

públicos. Em 1929, Lourenço Filho cria o primeiro instrumento nacional que originou a prova teste ABC, que se destinava a avaliar a maturidade para a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita.

Na atuação junto às escolas, com a tentativa de compreender as causas do fracasso escolar, Lourenço Filho utilizava-se também do termo Quociente de Inteligência (QI). Entretanto, vai além, ao ressaltar que o fracasso, ou mesmo a dificuldade de aprendizagem, decorre de diferenças individuais de nível de maturidade de cada aluno, ao defender a ideia de que a aprendizagem deve atender as diferenças individuais dos discentes.

Silva e Schelbauer (2007) asseveram que os Testes ABC apresentavam dados qualitativos e quantitativos sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, proporcionando tanto o diagnóstico quanto o prognóstico de aprendizagem da criança. Podiam ser utilizados como critério seletivo para a definição das classes e também eram de fácil e rápida aplicação, pois se gastava no máximo oito minutos para sua aplicação, fator esse que auxiliava os professores na seleção dos seus alunos.

Testes ABC eram compostos de oito testes que mediam a “maturidade” das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita, cujos resultados distribuíam-se na forma de uma curva normal, a partir da qual era possível dividir a população em três grupos “homogêneos” de crianças: fortes, médias e fracas (Lima, 2007). Lourenço Filho entendia que as escolas não deveriam aceitar a matrícula de crianças com baixo QI, as quais deveriam ser encaminhadas a instituições ou escolas especiais. Sendo assim, os testes aparecem como uma tecnologia do governo que permitia amenizar dois problemas: o de promover condições mais adequadas ao ensino e o de evitar o desperdício de recursos públicos causado pelo excesso de reprovações na 1ª série.

Além do laboratório de Lourenço Filho, de acordo com Facci (1998), outros personagens tiveram influência na Psicologia e na avaliação das habilidades mentais no Brasil, como, por exemplo, Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho que, entre 1918 e 1935, em Pernambuco, desenvolveu estudos na área de educação de deficientes mentais, educação em geral e Psiquiatria; outro expoente foi Waclaw Radecki, colaborador de

Claparede, na Universidade de Genebra. No Rio de Janeiro, este chefiou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas e criou equipes multidisciplinares, incluindo pedagogos, professores, psicanalistas e médicos. Conforme Facci (1998), até 1930, é possível observar, no caso da Psicologia, que esta se desenvolveu baseando-se em modelos biológicos e físicos, predominantes na medicina, havendo grande interesse na criação de laboratórios. A criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) teve forte influência na avaliação, conforme veremos no próximo item.

2. Criação da Liga Brasileira de Higiene Mental

Silva Junior e Andrade (2007) expõe que em 1923 houve a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), a qual era formada por importantes intelectuais dos períodos das décadas de 20 e 30 do século XX, período em que ocorria a 1ª guerra mundial, e a maioria dos membros dessa associação tinham formação médica. O principal precursor desse movimento foi o médico Gustavo Riedel.

Wanderbrook Junior (2009) menciona que a concepção de mundo e de homem dessa associação apelava fortemente ao indivíduo e à hereditariedade como princípios de uma nação saudável, e o grande problema que se colocava para essa nação encontrava-se nos indivíduos considerados degenerados, anormais. Para resolver esse problema, a solução assinalada pela Liga era separar os indivíduos superiores dos inferiores, e essa separação era feita, no que se refere às habilidades mentais, por meio dos testes psicológicos. Esses se tornaram, assim, instrumentos valiosos para classificar as pessoas. Foram inúmeros os domínios da vida humana sobre os quais os testes foram aplicados pelos membros da Liga. Porém, quatro deles mereceram atenção especial: a imigração, o exército, as fábricas e a educação. Em pleno período entre guerras e de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, os membros da Liga submeteram os testes psicológicos a um objetivo específico: construir uma nação saudável e mentalmente higienizada.

No que se refere à escola, tema de interesse neste trabalho, de acordo com Boarini (2007), essa instituição sofreu forte intervenção dos higienistas. Tudo passou a ser medido e classificado sob a inspeção médica escolar. Nesse cenário, propunha-se a

separação dos alunos, conforme o desenvolvimento intelectual, e tal procedimento objetivava homogeneizar as classes escolares, cujo como principal critério era o resultado obtido nos testes de inteligência.

Wanderbroock Junior (2009) afirma que, no período entre guerras e de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, de 1914 a 1945, os membros da Liga submeteram os testes psicológicos a um objetivo estratégico: construir uma nação saudável e mentalmente higienizada. Os testes serviriam para cumprir essa tarefa, assim como o esquadro para uma obra: garantir o equilíbrio das estruturas para que fosse construída uma sociedade equilibrada, harmônica e rigorosamente selecionada. A educação, nessa perspectiva, passou a ser fortemente esquadrinhada, tornando-se, assim, uma educação sob medida.

Em uma perspectiva que buscava a seleção dos mais aptos, as crianças, assim como os adultos, não eram passíveis de esterilização e considerá-las “inoperáveis” significava assumir um risco muito grande de condenar ao ostracismo um ser com possibilidades de correção. Para não correr esse risco, o melhor a ser feito seria testá-las, selecioná-las e preparar aquelas que fossem sadias para o futuro, enquanto as consideradas doentes seriam depuradas e logo confinadas em escolas especiais. (Wanderbroock Junior, 2009).

Nesse período, os testes psicológicos tiveram grande importância nas investigações da vida intelectual da criança, e a Liga criou uma “Seção de Psicologia Aplicada”. A ideia que se tinha era não somente examinar os alunos, mas instruir uma turma de professores para que eles mesmos pudessem aferir o nível de capacidade dos alunos. Mais uma vez questionamos: até que ponto o teste serviu como instrumento para auxiliar a prática pedagógica em busca do sucesso escolar?

Essa mesma Liga esperava selecionar somente as crianças normais para a escola e, com isso, selecionar também os “anormais”, privando-os de ingressar na escola. O critério utilizado era excludente e não inclusivo. O governo decidiu que todos tinham o direito de estudar, mas a Liga selecionaria quais seriam os excluídos desse processo.

A dimensão técnica dos testes limitava a avaliação a questões pré-estabelecidas, ignorando o acesso ao acúmulo de cultura produzido pela humanidade. Quando a criança estava abaixo dos padrões estabelecidos pelos testes, recebia o título de retardada, anormal, fraca, menos desenvolvida ou inferior. Os testes que foram colocados para atingir esse objetivo foram os mais variados. Conforme Wanderbroock Junior (2009), para os normais estava a escola normal e para os anormais destinava-se um tratamento especial. A Liga destinava-se o monopólio do conhecimento sobre a educação, e o destino psíquico do indivíduo estava condicionado à ditadura do diagnóstico, cujo resultado dependia dos testes psicológicos. Dessa forma, para que a escola pudesse ser homogeneizada, ela precisava ser dividida entre “normal” e “especial”.

O advento da escola pública trouxe uma marca divisória que obedecia a razões políticas, visto que o maior interesse do governo com a criação das escolas especiais era diminuir a repetência nas escolas consideradas “normais”. Para que a “educação sob medida” fosse consagrada, seria preciso colocar as escolas entre dois lados opostos: de um lado, os alunos normais, responsáveis pelo futuro do país; de outro lado, estariam os “débeis mentais”, alunos esses que eram definidos pelos testes psicológicos (Wanderbroock Junior, 2009). Nesse sentido, a divisão social do trabalho é reproduzida na escola, a qual deveria despertar as aptidões, aperfeiçoar o raciocínio e aumentar a inteligência. A tarefa na escola, portanto, seria encontrar aqueles com aptidão para o trabalho manual e aqueles, para o trabalho intelectual. Tinha-se, assim, a intenção de iniciar o processo de seleção profissional na escola, para que a criança fosse preparada desde cedo para trabalhar.

Conforme Boarini (2006), a psicologia criou os testes psicológicos que iam mostrando a possibilidade de medir em quantidade as diferenças individuais do indivíduo, o que acabou fazendo dela uma importante parceira na causa higienista. A mesma autora afirma que a Psicologia, fundamentada em concepções naturalistas da essência humana, iria gradativamente ganhando o importante status de ciência. Logo, a psicometria tornou-se celebridade entre os médicos higienistas, pois, para eles, a

psicologia detinha o instrumento que poderia quantificar a capacidade mental do indivíduo.

Pode-se observar que a Liga procurava medir com os testes algo impossível de ser medido, pois o homem é fruto das relações que estabelece socialmente. Este é, ao mesmo tempo, o resultado e o sujeito dessa realidade. Sendo assim, somente é possível analisar a realidade objetivamente, já que essa, assim como o homem, encontra-se em constante movimento. Portanto, constituindo-se enquanto ser social, o homem não é natural, nem psicologicamente passível de ser medido, é apenas historicamente analisável (Wanderbroock Junior, 2009).

Na época em que a Liga foi criada a profissão de psicólogo ainda não estava formalizada, o que viria a ocorrer somente em 1962, conforme veremos a seguir.

3. Regulamentação da Psicologia enquanto Disciplina e Profissão

Padilha (2006) menciona que no período compreendido entre 1930 e 1962, há o surgimento das primeiras universidades, onde a psicologia inicia um movimento mais organizado no ensino, na pesquisa e na profissão. Conforme Amendola (2007), as pesquisas psicológicas também eram desenvolvidas fora do ambiente acadêmico, nos centros orientados para questões do trabalho, como no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros. Em 1951, o ISOP deu início ao exame de candidatos para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), utilizando-se de entrevistas, provas de aptidão e personalidade e, em 1962, o Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAM) estendeu o exame psicotécnico a todos os candidatos à CNH (AMENDOLA, 2007).

Segundo Padilha (2006), o período de 1962 a 1970, período compreendido pelo regime da ditadura militar no Brasil, caracteriza-se pela regulamentação da psicologia enquanto disciplina e profissão (Lei nº 4119 de 1962), culminando também com a criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), Lei 5766 de 1974. Desde a década de 1930, a produção científica na área da avaliação psicológica manteve um ritmo intenso de publicação.

Padilha (2006) afirma que o surgimento da nova profissão levou a Psicologia a ser procurada, provocando uma rápida expansão do número de cursos de Psicologia. No entanto, foi possível observar que esse processo resultou na queda da qualidade, especialmente na avaliação psicológica, em virtude da falta de docentes qualificados e da ausência de novas pesquisas que acompanhassem as necessidades da área. Dessa maneira, surgiram muitos problemas relativos à avaliação psicológica, dentre eles podem-se citar grande desinteresse pela aprendizagem da medida psicológica, o descrédito e a banalização no uso de instrumentos psicométricos, além de instrumentos desatualizados e sendo comercializados com ausência de padronização nacional e sem fundamentação científica.

Conforme menciona Facci (1998), até 1962, o desenvolvimento da Psicologia se deu dentro de outras áreas de conhecimentos e havia poucos profissionais habilitados. O curso de Psicologia foi implantado na Universidade de São Paulo em 1958, mas foi aprovado somente em 1962. A partir daí, a Lei 4.119 passou a reger a profissão de psicólogo e também a dispor sobre o curso de formação em Psicologia.

Amendola (2007) argumenta que o período entre 1970 e 1990 retratou um momento de expansão da psicologia, porém marcado por muitas crises, pois enquanto surgiam cursos de pós-graduação que possibilitaram o aumento do ensino e de pesquisas em avaliação psicológica, faltavam docentes qualificados. Com relação aos testes psicológicos, esse período foi pobre, visto que foram abandonados ou usados sem atualização de suas normas. A pesquisa foi nula, assim como a produção e a publicação de artigos, o que se faz sentir no despreparo dos profissionais e docentes da área de avaliação psicológica até os dias de hoje.

Os psicólogos centravam sua prática em clínicas particulares ou em seleção de pessoal, sem um preparo adequado quanto aos métodos e às técnicas disponíveis, o que provocou uma série de críticas pela sociedade. O problema se estendeu quando o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) não se mostraram preocupados com a ausência de estudos dos instrumentos, deixando a disseminação de testes nas mãos do mercado editorial que traduziu, adaptou e

comercializou instrumentos para os mais diversos propósitos, sem qualquer cuidado com essa prática.

Padilha (2006) cita que, entre 1990 até os dias de hoje, foram definidos, pelo interesse na resolução de problemas de caráter epistemológicos, os fundamentos de medida, a produção de instrumentos que fossem confiáveis e a retomada da pesquisa no campo da avaliação psicológica no Brasil. Nesse momento, surgiram os primeiros laboratórios de avaliação psicológica vinculados aos cursos de pós-graduação responsáveis pelo aumento de produções científicas na área.

Noronha e Freitas (2005) ressaltam que é imprescindível que a avaliação psicológica seja repensada e melhor discutida, tanto nos âmbitos nacional como internacional. Segundo as autoras, a American Psychological Association (APA) estabeleceu alguns princípios éticos norteadores da formação e atuação dos psicólogos, como os que se referem à competência do profissional, que precisa se manter em constante atualização científica e prática, além do princípio de responsabilidade científica e profissional, o qual determina que o profissional deve procurar técnicas específicas para atender determinados tipos de clientela.

Considerações Finais

A partir do exposto, pode-se observar que os testes foram imprescindíveis para classificar as pessoas ao longo dos anos, porém essa função não se modificou muito desde o início da sua utilização até a contemporaneidade, sendo ainda muito valorizados. Dessa maneira, é possível perceber que os testes psicológicos sob a ótica psicométrica culpabilizam os indivíduos pela não aprendizagem, tornando-se natural e legalmente instituída a crença na possibilidade de se medir a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se elas fossem constituídas fora das relações sociais.

A relação entre avaliação e apropriação do conhecimento acaba ficando distante. A avaliação deveria servir de recurso para a elaboração de estratégias que levassem os alunos a aprender, o que provocaria o desenvolvimento psicológico, conforme anuncia Vigotski (2000). No entanto, calcada na psicometria exclusivamente, ela só classifica os alunos, só analisa o que já foi efetivado e não aquilo que está em vias

de se desenvolver. Torna-se, nesse sentido, mais um instrumento para discriminar uma parcela da sociedade que não tem acesso a grande parte dos bens culturais e espirituais desenvolvido pelos homens.

Referências

Amendola, M. F. (2007). *Panorama da História dos Testes Psicológicos no Brasil*. Recuperado em 4 janeiro, de 2011, de <http://www.canalpsi.psc.br/artigos>.

Boarini, M. L. (2006). *O Higienismo na Educação Escolar*. Recuperado em 10 abril, de 2011, de <http://www.faced.ufu.br>.

Boarini, M. L. (2007). A Higiene Mental e o Saber Instituído. *Mnemosine*, 3(1), 3-17.

Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

Gomes, W. B. (2004). Avaliação Psicológica no Brasil: Testes de Medeiros e Albuquerque. *Avaliação Psicológica*, (3)1, 59-68.

Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.

Ivashita, S. B. & Vieira, R. A. (2009). *Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Recuperado em 05 agosto, de 2011, de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

Lima, A. L. G. (2007). Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 11(1), 139-163.

Mindrish, R. K. (1994). *A Tirania do QI: O Quociente de Inteligência na Caracterização do Indivíduo Deficiente Mental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia USP*, 8(1), 63-89.

Padilha, S. (2006). *Construção e Validação de Instrumento e Verificação de Conceitos sobre Avaliação Psicológica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós Graduação, Universidade São Francisco – USF, Itatiba, SP.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1987) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Saviani, D. (2003). *Escola e Democracia*. (32a ed.). Campinas: Autores Associados.

Silva Junior, N. G. S. & Andrade, A. N. (2007). “É melhor pra você!”: normatização social da infância e da família no Brasil. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 19(2), 423-438.

Silva, G. B. & Schelbauer, A. R. (2007). Lourenço Filho e a Alfabetização: Os Testes ABC e a Reforma do Sistema Educacional no Estado do Ceará. *Revista Histedbr On-line*. (25), 122-131.

Noronha, A. P. P. & Freitas, F. A. (2005). *Testes Psicológicos, usos e conhecimento*. *Psico*, 36(1), 21-28.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wanderbroock Junior, D. & Boarini M. L. (2008). A seleção dos imigrantes e a Liga Brasileira de Higiene Mental (1914-1945). *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(3), 520-527.

Wanderbroock Júnior, D. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá: EDUEM.

Apresentação 3

AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: OS LIMITES DE UMA PRÁTICA TRADICIONAL E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Soraya Klug Possidônio^{6*}
Marilda Gonçalves Dias Facci⁷

Introdução

Tradicionalmente, a avaliação psicológica das queixas escolares tem sido uma das solicitações mais frequentes feitas ao psicólogo e este vem respondendo a esta demanda utilizando-se de testes para classificar os alunos quanto à aptidão para aprender, encaminhando-os, muitas vezes para o Ensino Especial.

No caso do Paraná, muitos psicólogos são contratados para avaliar alunos com problemas no processo de escolarização, buscando identificar se os mesmos apresentam algum rebaixamento intelectual que justifique a frequência em Classe Especial (CE) de Deficiência Intelectual. Esta, conforme a Instrução nº 03/04 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), tem critérios para o seu funcionamento. A Classe Especial é definida como:

[...] uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

⁶ Especialização em Teoria Histórico-Cultural, pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Mestranda em Psicologia-PPI/UEM, linha de pesquisa Processos Educativos e Práticas Sociais. Psicóloga Educacional, na Secretaria Municipal de Educação de Paiçandu/PR.

⁷ Mestrado em Educação pela UNESP-Marília; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da USP; professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br

A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular (Instrução N° 03/04, SEED/PR, p. 01).

Segundo ainda este documento, a população atendida por esta classe compõe-se de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental ou múltipla, que requeiram auxílio contínuo. O ingresso para a Classe Especial implica alguns critérios, os quais:

[...] Aluno matriculado no Ensino Regular de 1ª a 4ª séries:

- a) para o ingresso na Classe Especial deverá ser realizada avaliação psicoeducacional, preferencialmente no contexto escolar, tendo direcionamento pedagógico, com indicação das intervenções adequadas às necessidades educacionais levantadas;
- b) a avaliação psicoeducacional no contexto escolar deverá ser realizada inicialmente pelo professor da sala de aula, com apoio do professor especializado, equipe técnico-pedagógica da Escola e complementada por psicólogo; e se necessário por outros profissionais;
- c) a avaliação pedagógica no contexto escolar deverá estar registrada em relatório, incluindo plano de trabalho com indicação de procedimentos de intervenções pedagógicas nas áreas do desenvolvimento e do conhecimento, bem como de atendimentos complementares (Instrução N° 03/04, SEED/PR, p. 01-02).

Conforme essa instrução deixa claro, o psicólogo deve participar do processo de avaliação psicoeducacional. A referida Instrução afirma, ainda, que o número máximo de alunos na CE é de 10 (dez), sendo a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. O professor desta classe deverá ter especialização em cursos de Pós-Graduação na área específica, ou Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial, ou habilitação específica em

Nível Médio, na extinta modalidade de Estudos Adicionais e atualmente na modalidade Normal.

Segue discorrendo que o Projeto Político Pedagógico da Escola e os objetivos para a CE deverão prever o encaminhamento do aluno para a Classe Comum, ou outras afins, bem como seu ingresso no mercado de trabalho; e o currículo deve ser o mesmo para qualquer série, estabelecido para os alunos da Classe Comum. Os encaminhamentos para a CE devem ocorrer após dois anos de escolaridade da criança, salvo exceções. E as reavaliações podem ser realizadas, a pedido da escola após, no mínimo, um ano da avaliação anterior.

Considerando essas orientações, muitas crianças, após dois anos de escolarização, sem aprender a ler, escrever e contar, por exemplo, são encaminhadas para a avaliação, que muitas vezes é realizada tomando como referência a aplicação de testes de inteligência, sem uma maior contextualização das queixas apresentadas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir os limites de uma avaliação tradicional e apresentar algumas alternativas para repensar a forma de realizar esse processo a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Em um primeiro momento discorreremos sobre a prática da avaliação tradicional, para, posteriormente, apresentar elementos da Psicologia Histórico-Cultural que poderão contribuir para uma prática avaliativa discriminatória.

1. Considerações sobre a Prática da Avaliação Psicológica

Os estudos de Machado (1994) apontam que a avaliação centrada em um aluno e em sua família, que historicamente tem sido realizada pelos psicólogos escolares, implica em uma ação descontextualizada institucional, social e politicamente, na qual se justificam as desigualdades sociais decorrentes do modelo econômico, transformando-as em desigualdades pessoais (como a de aptidão para aprender). Isso mostra um alheamento do trabalho de avaliação psicológica quanto à participação direta da instituição escolar na produção das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. O que nos faz afirmar não ser possível negar a história dos alunos fora da instituição e no processo de escolarização.

De acordo com Patto (1990) o fracasso escolar da maioria dos alunos não pode ser justificado pela história individual dos mesmos. Este fracasso decorre da história do professor, do aluno, do conhecimento teórico, da política educacional, ou seja, das condições histórico-sociais que produzem o insucesso escolar. Nesse sentido, Machado (1994, p. 56) afirma que “[...] a criança objetivada como aluno especial não tem a tendência a tomar sempre esse mesmo rosto, a ter sempre a mesma objetivação, depende dos fazeres, das práticas. Toda prática de objetivação implica uma prática de subjetivação”. Seguindo este raciocínio, para Souza (1984), um dos fatos que nos rodeia é aquele em que se naturalizam explicações, queixas, modos de comportamento, de viver, como se o que acontecesse fosse decorrente da natureza das coisas e não da história.

Machado (1994) expõe que são “[...] inúmeros os casos onde alguns psicólogos, enfatizando seu foco no sujeito encaminhado, entram em cumplicidade com os mecanismos intra-escolares que acabam por reforçar a segregação social, o fracasso escolar e a alienação (p. 84)”. Para a autora, a maioria das crianças encaminhadas para avaliação psicológica não tem déficit cognitivo. E são muitas destas que freqüentam as modalidades de atendimento especial na rede municipal de ensino, em Salas de Recursos e Classes Especiais, por exemplo.

Segundo Machado (1996) é possível não ser cúmplice da produção do fracasso escolar a partir de um trabalho diferenciado com o encaminhamento de crianças para avaliação psicológica. Destaca que as classes especiais das escolas públicas estaduais, destinadas às crianças com o diagnóstico de deficientes mentais, carregam inúmeros efeitos estigmatizantes. Ela questiona se a CE é um lugar em que se acredita na possibilidade das crianças aprenderem; salientando que as professoras desta classe devem estabelecer uma relação em que as crianças se sintam valorizadas. E a psicologia precisa adotar práticas que fortaleçam os alunos a pensar suas histórias escolares. Isso significa dizer que é necessário considerar como as dificuldades são produzidas, e não, permitir que o ponto médio - do Quociente de Inteligência (QI) - domine nossa forma de pensar e de agir.

A autora instiga-nos a refletir sobre quais são os condicionantes educacionais e sociais que produzem a não aprendizagem de tantos alunos. Posto que não podemos falar de crianças independentemente das relações de que fazem parte. Estabelecer relações com os efeitos e as práticas é coerente com o pressuposto de que “produzimos subjetividades com as nossas práticas. Temos produzido deficiências em nossas crianças” (Machado, 1996, p.208). É necessário o cuidado com os laudos psicológicos, porque responsabilizam essas crianças pelo seu fracasso escolar. Qualquer avaliação psicológica produz efeitos, e avalia fenômenos produzidos na realidade objetiva, na qual é constituída a subjetividade. Ao invés da atenção à criança com dificuldades ser individualizada, ela necessita ser, essencialmente, singularizada.

Outra autora que trazemos para essas reflexões acerca da avaliação é Amaral (2004). Uma de suas discussões em sua tese é sobre a caracterização do Deficiente Mental Leve (DML) e o psicodiagnóstico. Ela explica também que, antes do psicodiagnóstico, existe um processo que se inicia nas salas regulares, onde se tem um parâmetro ideal de aluno, de ser humano. Fala ainda que a escolarização oferecida aos alunos com DML é pautada historicamente pelo descrédito em suas potencialidades e capacidades para aprender. Mas, dentro de uma análise crítica desses fatos, tem-se a necessidade de reconhecer as diferenças entre os alunos como propulsoras de novas possibilidades. Aqui podemos ver assinalados os fundamentos vigotskianos para a educação especial, que discutiremos ao final deste texto.

Amaral (2004) discute que geralmente nos encaminhamentos que os professores fazem dos alunos com dificuldades está impressa uma marca pessoal, relevante grau de subjetividade – o que nos faz concordar com a autora. Dechichi (citado por Amaral, 2004), defende que a questão pedagógica pouco se faz presente nos registros dos alunos, havendo uma ausência de informações sobre o processo de aprendizagem, sobre os conteúdos ensinados. Nos estudos de Amaral (2004) encontramos a defesa por uma discussão sobre o processo diagnóstico do aluno DML como um dos pontos centrais de trabalhos que busquem uma compreensão crítica da realidade educacional. Assim, a avaliação diagnóstica deve deixar de ser descontextualizada e de tratar o aluno como passivo e como objeto.

Incluir um aluno na CE requer uma análise psicológica do caso, delimitada no nível de inteligência da criança avaliada a partir da aplicação de um teste de inteligência, que confirma a queixa escolar de desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a idade. Amaral (2004) expõe algumas conseqüências deste processo:

Ocorre que, na passagem pela CE, vários outros processos acontecem, dentre eles o aprisionamento do aluno na condição de DML, condição essa entendida como muito próxima da impossibilidade de aprender. Portanto, o espaço educacional que, em princípio, é visto como uma saída para o aprender (CE), torna-se um espaço em que a possibilidade de acontecer o processo de aprendizagem é negada (p. 176).

Reiteramos que estamos tendo, como eixo de análise, que a constituição da subjetividade, a individualidade de cada ser ocorre em um contexto histórico, social e cultural, no qual a escola está contida.

Patto (1997) coloca que o fracasso escolar é uma produção cotidiana da escola, evidencia-se nos alunos das camadas trabalhadoras, e a justificativa do mesmo centra-se no próprio aluno, em fatores orgânicos e psíquicos e em sua família, sem considerar as condições sociais que produzem esse fracasso. E Amaral (2004, p. 184) explica que: “A transformação do fracasso escolar em DML envolve mecanismos classificatórios da escola de grande valia para a reprodução e manutenção dos princípios da produtividade e homogeneidade”.

Classificando os alunos garante-se, por meio de uma avaliação do potencial de produção de cada um, a homogeneização, que faz delimitar expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem. Para Amaral (2004) os mecanismos de classificação desumanizam os alunos e a entrada na CE tem conseqüências segregativas e estagnadoras; há um discurso que adoce o indivíduo, que causa implicações para a educação. O processo de classificação e de homogeneização existe ao longo da escolarização de alunos oriundos das classes trabalhadoras – sendo o resultado a exclusão escolar na condição de DML. Os alunos acabam sendo vítimas de uma escola pública historicamente ineficiente, inserida numa sociedade excludente.

Amaral (2004) destaca em sua análise das egressas de CE para DML o processo de exclusão dado na escola, apontando “a implacável conformação de subjetividade como incapazes de aprender, bem como a imputação da responsabilidade pelo próprio fracasso” (p. 204). Assim, acrescenta que devem existir possibilidades de outra abordagem do desenvolvimento cognitivo da pessoa com DML, de sua avaliação psicológica e de práticas escolares, as quais não podem ser estruturadas na ausência, mas principalmente na potencialidade.

A abordagem do desenvolvimento cognitivo deve primar por enfatizar a ruptura com a naturalização das impossibilidades das pessoas portadoras de deficiência, e ter como princípio que há caminhos para se efetivar o processo de construção do desenvolvimento e da aprendizagem (Amaral, 2004, p. 205).

Nesta linha da ruptura com a naturalização das queixas escolares Facci, Eidt & Tuleski (2006) afirmam que já é comprovada a incoerência de procedimentos utilizados por psicólogos nas avaliações psicoeducacionais e também os efeitos dessas práticas para aqueles alunos avaliados. E este fato, conforme as autoras, é o suficiente para que seja repensada a formação e atuação dos profissionais da psicologia.

É necessário analisar a falta de contextualização e de posicionamento crítico na prática da avaliação, a qual explica o fracasso escolar como consequência de problemas individuais.

Essa forma de compreensão dos fenômenos escolares esteve presente já na constituição da psicologia como ciência, em um momento em que se tinha como meta a manutenção e o controle, evidenciando seu compromisso com o projeto social burguês e com as regras do capitalismo (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 03-04).

A psicologia não mais deve estar a serviço desta meta, já que os problemas decorrentes desta se mostram alarmantes com relação ao fracasso escolar, presente nas instituições educativas, o qual ocorre na relação social/instrucional.

Como dito acima, a Psicologia embasou-se em uma visão organicista, biologizante, trabalhando com o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem. Infelizmente, de acordo com as autoras, “essa concepção individualizante e patologizante” (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 04) do insucesso escolar vigora até hoje. E, junto a isso, pesquisas sobre a avaliação psicoeducacional revelam o caráter ideológico dos testes psicométricos.

O trabalho de avaliação do psicólogo, diante de uma queixa escolar (composta por uma história coletiva e individual) é “buscar o quanto é possível alterar a produção dessa queixa” (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 04-05), considerar a relação dialética que compõe o quê produz a queixa. A avaliação psicoeducacional, como é efetivada, minimamente contribui para planejar propostas pedagógicas visando o sucesso de alunos com dificuldades. Assim:

Quando as avaliações psicológicas restringem-se apenas aos conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento real, em nada contribuem para que se compreenda como os alunos estão utilizando voluntariamente suas funções psicológicas superiores, funções essas que são formadas a partir da mediação de instrumentos e signos culturais, vitais para a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 07).

As autoras indicam que Vigotski⁸ postulou a aprendizagem como promotora do desenvolvimento e este de mais aprendizagens. Logo, é fundamental a revisão de parâmetros, técnicas em uso na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças.

Os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural – Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nicolaievich Leontiev (1903-1979) – afirmavam, na primeira metade do século XX, que o essencial para a Psicologia era considerar “as complexidades qualitativas do comportamento”

⁸ Adotaremos, neste trabalho, a grafia Vigotski, mas preservaremos nas referências bibliográficas a grafia utilizada em cada edição, o que impedirá a padronização da grafia do nome deste autor.

(Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 07). Suas investigações rejeitaram o uso dos testes psicométricos, formais, pois estes indicavam graus de desenvolvimento mental somente quantitativos. “A tarefa principal da investigação psicológica, para eles, deveria estar pautada em uma definição precisa do problema” (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 07-08). Analisar qualitativamente a origem de cada problema, seus mecanismos para chegar à restauração das funções perturbadas: este era o objetivo dos psicólogos soviéticos.

Tendo a Psicologia Histórico-Cultural por base, as autoras estabelecem alguns pressupostos da avaliação qualitativa, os quais podem ser estendidos à avaliação psicoeducacional, dentre eles: ser detalhada, dinâmica e flexível, e atendo-se à análise qualitativa das respostas e comportamentos dos alunos. Isso tudo deve ser levado em conta, porque:

[...] as causas do atraso mental não podem ser explicadas somente a partir de anamneses, entrevistas e testagens psicométricas, ou seja, com instrumentos que buscam as causas do não aprender na criança e em sua família, mas essa análise deve ser ampliada para a atividade de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo, o sistema de avaliação adotado, em suma, o acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 14).

Para a psicologia histórico-cultural, em termos de avaliação, o relevante é compreender como a criança está utilizando as ferramentas culturais feitas pelos homens – como explicam Facci, Eidt & Tuleski (2006):

[...] a avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas no seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim de estabelecer o quê a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma (p. 18).

Como sabemos, é a apropriação dos conhecimentos científicos (Facci, 2004) que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Uma avaliação psicoeducacional adequada deve fazer a “análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo” (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p.22). E é aí que o ensino precisa atrelar seus esforços, para que sejam desenvolvidas as FPS.

Vygotski (1995) enfatiza que é preciso analisar o processo e não o objeto, enfatizar a análise explicativa e não descritiva quanto aos processos de desenvolvimento; investigar os momentos iniciais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), de modo histórico (método instrumental).

Assim, quando Vigotski (2000) estudou as funções psicológicas superiores da criança, constatou que o amadurecimento destas se deve ao auxílio e à participação do adulto. E a esta colaboração entre a criança e o adulto é que se deve o “amadurecimento precoce” dos conceitos científicos (Saviani, 2004). A aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor.

Um dos princípios básicos da teoria de Vigotski (2000) é o conceito de desenvolvimento próximo, o qual representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria, por seus próprios meios e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de outra pessoa. O desenvolvimento próximo abarca todas as funções e atividades que a criança/aluno consegue desempenhar se houver ajuda de alguém – professores, por exemplo.

De acordo com Vigotski (2000), uma característica crucial do aprendizado é que ele provoca vários processos de desenvolvimento internamente – das funções psicológicas superiores –, os quais funcionam quando ocorre a mediação. Esta, por sua vez, leva a criança a se apropriar dos instrumentos da cultura, dos conteúdos escolares. E, desse modo, a criança tem mais possibilidades de alcançar maior desenvolvimento, posto que o ensino impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante desses postulados, em relação a uma avaliação coerente, Facci, Eidt & Tuleski afirmam que

[...] pode ser possível desenvolver uma teoria e uma prática da avaliação que aplique idéias derivadas da teorização de Vigotski sobre o nível de desenvolvimento próximo, possibilitando a avaliação minuciosa dos processos psicológicos, úteis para o planejamento educacional, considerando os dados acerca do processo de escolarização do aluno e, principalmente, de seu contexto histórico-social (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 23).

Isso implica dizer que a avaliação psicoeducacional também é uma avaliação da escola, de seus métodos, conteúdos, da qualidade das mediações – dirigida ao âmbito sócio-educacional (visão do aluno inserido na escola e na sociedade). E a proposta é que seja mais dinâmica, requerendo para isto maiores estudos e pesquisas para sua concretização na prática avaliativa.

2. O Deficiente Mental na Perspectiva Vigotskiana e o Processo Avaliativo

Estamos destacando a importância da Psicologia Histórico-Cultural como possibilidade de superação das práticas avaliativas tradicionais.

Para Vigotski (1996), o ponto inicial e o ponto final do desenvolvimento estão determinados socialmente, por esta razão é preciso compreendê-los mais que em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Assim, o conceito de compensação introduz o conceito de orientação ao futuro com vistas ao desenvolvimento – necessidade das exigências sociais.

Vigotski (1996) coloca que a abordagem clínica da deficiência tem, ao longo da história, o foco para a descrição diagnóstica das crianças com deficiência intelectual e pouco se dedica ao seu desenvolvimento. E isto é muito negativo, partindo-se do pressuposto de que para ele a maior parte dos casos de deficiência está relacionada a comprometimentos sociais, sendo o atraso reflexo das condições impróprias na vida e na escola. Esta é uma visão otimista, porque a educação deve reconhecer que há tendências psicológicas que combatem a deficiência e há o potencial de superação da mesma.

Desse modo, compreendemos que Vigotski postula a perspectiva qualitativa do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, da avaliação, e de uma prática pedagógica que deve ensinar os conteúdos para além das deficiências, pois principalmente por elas os alunos precisam ser educados socialmente. Para isto, a escola compromete-se com a socialização do saber acumulado ao longo da história.

De acordo com este autor, a deficiência mental deve ser analisada como um processo. O método clínico de investigação científica não se interessou pela dinâmica da criança mentalmente deficiente, pelas leis de seu desenvolvimento e a unicidade destas com as leis do desenvolvimento da criança normal. O objetivo principal que encaram os pesquisadores do atraso mental foi estudar o desenvolvimento da “criança mentalmente atrasada” (termo usado por Vigotski à época) e as leis que regem este desenvolvimento.

Na educação da criança mentalmente atrasada é importante conhecer como ela se desenvolve, não o déficit em si, mas conhecer a reação originada na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade vinda desse déficit. Estamos entendendo aqui o conceito de compensação de Vigotski (1996). Os processos de compensação estão ligados ao funcionamento da consciência. O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não só do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social desta.

Na vida social da criança é que se encontra o material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório. A coletividade é o fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e deficiente. Toda FPS, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta primeiro como função da conduta coletiva e, depois, como função individual da conduta. E a linguagem também se modifica: de meio de comunicação a meio de pensamento.

Segundo Vigotski (1996), a coletividade é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas, principalmente na criança mentalmente deficiente. A colaboração

coletiva, diríamos aqui a mediação do educador, é o que promove o desenvolvimento de uma série de funções internas (FPS).

Em caso de deficiência mental, as funções do intelecto não estão igualmente prejudicadas, porque representam uma diversidade qualitativa, em que cada uma das funções influi qualitativamente no processo que está na base da deficiência mental. Ou seja, a independência relativa das funções faz com que o desenvolvimento de uma função compense e reverta em outro. É a tentativa de vencer o atraso.

Como a deficiência mental é uma estrutura complexa, para orientar-se nesta estrutura é preciso fazer a análise quanto ao desenvolvimento da criança mentalmente deficiente, e não à natureza dos processos patológicos que está em sua base – uma vez que a complexidade da estrutura forma-se no processo de desenvolvimento.

Não basta dizer que uma criança é mentalmente deficiente, mas é fundamental esclarecer qual é o atraso cultural frente ao que nos deparamos, qual é sua estrutura. Uma ação pedagógica adequada pode fazer avançar o desenvolvimento das FPS do aluno com deficiência intelectual, visto que este desenvolvimento é incompleto frente ao de um indivíduo não deficiente. Vigotski (1996, p. 144) afirma que o “desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, a sua exclusão do ambiente cultural, da ‘nutrição’ ambiental”. As suas características negativas (uma complicação de ordem secundária) apresentam-se então sob a forma de um desenvolvimento social incompleto e de uma “negligência pedagógica” – como menciona este autor.

Marcante é a influência do ambiente no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e não deficiente, e da importância pedagógica quanto ao objetivo da escola: o de reconhecer qual dos sintomas é primário (como uma insuficiência patológica, uma lesão cerebral) e qual é secundário (externos ao organismo). Complicações de segunda, terceira ordem surgem sobre a base da complicação primária, mas atingem a superação com o trabalho educativo, a qual, em um atraso mental, modifica todo o quadro da debilidade.

As funções superiores, como afirmamos anteriormente, resultam ser mais educáveis, dependem pouco da herança genética e muito de determinadas condições da

educação, do ambiente social. As funções elementares estão mais determinadas pela herança genética. Os processos psicológicos superiores são mediados e desenvolvidos por meio das relações entre os homens, pois a origem do desenvolvimento de sua estrutura é a educação coletiva da criança.

Os objetivos fundamentais da escola de Vigotski (escola auxiliar, para crianças deficientes mentais), em 1927, era o ensino geral obrigatório e a instrução politécnica (educação social), isto é, não reduzir o ensino a objetivos mínimos.

Ao falar de que a orientação anterior da pedagogia terapêutica à exercitação predominante das funções elementares deve ser substituída pelo desenvolvimento mental das funções superiores, em virtude de sua máxima educabilidade, teve em conta as elevadas exigências que se apresentam à educação politécnica (Vigotski, 1996, p.148).

Na escola auxiliar, os alunos deficientes mentais devem estudar o mesmo que todos os demais alunos, receber a mesma preparação para a vida futura, para a participação nela: o trabalho. É certo que os alunos da escola auxiliar devem ser levados a objetivos comuns, mas por outros caminhos, atendo-se a sua especificidade. A educação social deveria ser comum, aplicada em todo o país russo, desenvolver uma concepção científica de mundo na criança deficiente mental e formar uma atitude consciente para a vida futura. Os professores devem, portanto, levar os alunos à apropriação do conhecimento utilizando-se de mediadores culturais diferenciados.

Uma crítica feita por Vigotski é a de que a escola auxiliar tradicional acomodasse e adapta-se ao atraso da criança. E cabe a ela o papel de lutar contra o atraso, para a superação das dificuldades no desenvolvimento de crianças deficientes mentais. Porque esta criança aprende com dificuldade é que a escola deve desenvolver tal capacidade por todos os meios possíveis. Resumindo, o objetivo da escola é o de superar o *defeito*, ou seja, trabalhar para que o aluno se aproprie dos conhecimentos.

Considerações Finais

Vimos falando de uma avaliação para encaminhamento de alunos para o Ensino Especial que, muitas vezes, se detém mais nas limitações que nas potencialidades dos mesmos. Entretanto, para que a escola supere o *defeito*, tal como Vigotski (1996) propunha, é vital que compreenda o quanto, no processo de avaliação psicoeducacional, tem sido avaliada nos alunos (por meio dos testes) somente o conceito de desenvolvimento real, isto é, aquilo que já aprenderam e conseguem realizar sozinhos – bem como aquilo que não aprenderam e que, por isto, não realizam sozinhos.

Necessário também, que a escola identifique a importância do conceito de desenvolvimento próximo, ou seja, o que o aluno consegue aprender e realizar com a mediação do professor – como elemento crucial para avaliar as potencialidades do aluno. Posto que a utilização dos mediadores (instrumentos e signos) é que caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. E é por meio da mediação que essas funções são desenvolvidas (Facci, 2004).

Como discutido ao longo deste trabalho, as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, porém os testes psicológicos aplicados na forma tradicional desprezam este preceito e assumem a função de apenas classificar.

Tendo a Psicologia Histórico-Cultural por base, defendemos os pressupostos de uma avaliação qualitativa, utilizando o método instrumental, os quais podem ser estendidos à avaliação psicoeducacional. Ela precisa ser detalhada, dinâmica e flexível, e ater-se à análise qualitativa das respostas e comportamentos dos alunos.

De acordo com o método instrumental, o que diferencia uma criança da outra (o talento, a normalidade) é a possibilidade que ela tem de utilizar por si mesma suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos. A preocupação desse método é investigar o comportamento e o desenvolvimento da criança por meio da descoberta dos instrumentos psicológicos que ela mesma emprega, e estabelecer estruturas dos atos instrumentais no indivíduo estudado. Finalmente, Vigotski (1996, p. 100-101) cita que o “... método instrumental proporciona ao estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação: o experimento, a observação, etc”.

Para a psicologia histórico-cultural, em termos de avaliação, o relevante é compreender como a criança está utilizando as ferramentas culturais feitas pelos homens – como explicam Facci, Eidt & Tuleski (2006). E é aí que o ensino precisa incidir seus esforços, para que sejam desenvolvidas as FPS dos alunos, levando-os à apropriação do conhecimento, para que não tenham de superar as dificuldades advindas da não aprendizagem, do não ensino.

Para isso, entendemos ser a mediação do professor aquela que faz gerar, nos alunos, novas necessidades e que os levem a uma concepção adequada e crítica da realidade social – como esclarece Facci (2004).

Referências

Amaral, T.P. (2004). *Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e de subjetivação*. São Paulo: s.n. – 243 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

Facci, M. G. D., Eidt, N. M. & Tuleski, S.C. (2006) *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de Avaliação Psicoeducacional*. (pp. 99-124). *Psicol. USP*. São Paulo, v.17, n.1, mar.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de Classe Especial – efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A.M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In Patto, M.H.S. (Org.) – *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 281-296). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor. 1990.

Saviani, D. (2004). Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 21-52). Campinas: Autores Associados.

Secretaria De Estado Da Educação/Paraná (SEED). (2004). *Instrução n° 03/04*. Funcionamento da Classe Especial. Curitiba.

Souza, H. R. (1984). *Institucionalismo: a perda das instituições*. Temas IMESC – Instituto de Medicina Social e de Criminologia de São Paulo.

Vygotski, L.S. (1996). *Obras escogidas V*. Madrid: Visor.

Vygotski, L.S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Apresentação 4

O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NA ESFERA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A DEMANDA DE TRABALHO APRESENTADA AO PSICÓLOGO.

Clarice Regina Catelan Ferreira *⁹
Marilda Gonçalves Dias Facci¹⁰

Introdução

A política Nacional de Assistência Social (PNAS) traz como proposta que as ações realizadas no âmbito da Assistência Social no Brasil considerem como princípio prioritário a matricidade sociofamiliar, onde a família representa o foco central das ações. As ações desenvolvidas devem se pautar em metodologias que ofereçam apoio às famílias, contribuindo para seu empoderamento, protagonismo e resgate da sua competência para o exercício de suas funções. Portanto, segundo do PNAS tais metodologias devem pretender a conquista de maior grau de autonomia pelas famílias e seus membros, a superação das situações adversas vivenciadas, a reconstrução de suas relações, pautadas em interações positivas e favorecedoras do desenvolvimento de seus membros, o fortalecimento das redes sociais de apoio e a garantia de seus direitos sociais e de condições dignas de sobrevivência.

Para cumprir tais objetivos, a PNAS propõe, através de seus documentos legais, que as estratégias utilizadas para o atendimento na PSE devem garantir à população atendida um acompanhamento individualizado que assegure o olhar para a singularidade de cada família e das situações por ela vivenciadas. Devem garantir também que encaminhamentos possam ser efetivados e monitorados, de modo que possam originar intervenções planejadas e discutidas conjuntamente com os outros serviços da rede,

⁹ Psicóloga, mestre em Psicologia UEM – Maringá/PR, Professora da Universidade Paranaense. E-mail: claricercf@gmail.com

¹⁰ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara e Pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP-SP. E-mail: mgdfacci@uem.br

acionados para atender às demandas identificadas. Com tal cuidado, segundo esse documento, pretende-se que aconteça uma atenção protetiva e efetiva, na perspectiva da superação da violação de direitos, do fortalecimento de vínculos e da inclusão social.

A partir da Constituição de 1988, a família passa legalmente a ser considerada como “pública e privada, (...) co-responsável pelo cuidar e reproduzir juntamente com o Estado e a sociedade” (Brasil, 2008, p. 392). Ela passa a ser convocada pelo Estado para dar respostas às diferentes expressões da questão social. Portanto, podemos entender que a concepção de família tratada na Constituição de 1988 serviu como subsídio à PNAS para que se compreendesse que a família reproduz as relações da sociedade.

Os diferentes modelos de configuração familiar têm suas bases estabelecidas nas relações com o meio social. Compreende-se que as famílias brasileiras são marcadas por uma gama enorme de aspectos socioculturais distintos e as mudanças na sociedade conduziram a mudanças no modo de organização das famílias. A PNAS leva em consideração esse fato no momento em que articula o trabalho a ser desenvolvido, já que tem como matricialidade a família e a abrangência do conceito de família que adota. Entende-se, portanto, a partir da PNAS, a família como “unidade econômica e unidade afetiva, moral e relacional de pertencimento”. E, independentemente de seu formato, a família é concebida como “(...) mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade e geradora de modalidades comunitárias de vida” (Brasil, 2008, p. 387).

Tanto o desenvolvimento histórico da assistência social como a inserção do Psicólogo neste contexto não aconteceram por acaso. Em relação a PNAS também é possível observar que ela foi gerada para atender determinadas demandas histórica. Não se trata de uma mera consequência do *passar do tempo* ou o resultado da *evolução* das políticas públicas. Antes disso, ambos os fatos devem ser concebidos e reconhecidos como resultados de um processo nada natural e nada ingênuo, conforme veremos neste artigo. Nosso objetivo é analisar a proposta de atuação do Psicólogo junto à intervenção socioeducativa na esfera das políticas de assistência social tal como vigoram na atualidade.

2. A Atuação do Psicólogo na Assistência Social junto às Famílias

Bertolli Filho (2000) se remete ao início da atuação do Psicólogo voltada à assistência social no Brasil a partir de 1960. Este percurso iniciou-se pelo trabalho voluntário que alguns profissionais da área social desenvolveram movidos pelo desejo de promover movimentos adequados para beneficiar os menos favorecidos diante da demanda de exclusão social devido à época da ditadura militar. Esses trabalhos eram voluntários, com fins notadamente filantrópicos voltados à escuta, atendimentos e aconselhamento dos mais pobres.

Somente em 1964, a Psicologia foi reconhecida como ciência humana dentro das Universidades e, de acordo com Freitas (1999), a Psicologia Social Comunitária apresentava-se como uma nova forma de atuação do Psicólogo: desenvolver ações relacionadas aos problemas de comportamento humano, desenvolver ações de prevenção, promoção e reabilitação da saúde, priorizando as intervenções voltadas ao coletivo e sob a perspectiva de desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação social. De acordo com este autor, foi o trabalho voluntário – voltado aos excluídos socialmente – e o reconhecimento da Psicologia como ciência humana nas universidades que possibilitaram, mais tarde, o reconhecimento de que os conhecimentos da Psicologia sobre desenvolvimento humano, vínculos, processos grupais, atendimentos terapêuticos e prevenção se aplicariam ao trabalho das políticas públicas de assistência social.

Com a aprovação da PNAS, o discurso que colocou a família como célula da sociedade e como o foco das intervenções na esfera da assistência social passou a se utilizar de conhecimentos produzidos pela Psicologia e os colocou a serviço do Estado e de suas políticas. Desse modo, o Psicólogo adentra nas políticas públicas de assistência social como um profissional reconhecido e requisitado, deixando de lado o voluntarismo – conforme mencionam Lucena Filho (2008) e Freitas (1999) – e o trabalho caridoso para assumir um espaço de atuação técnica, remunerado e reconhecido como necessário e importante diante de um projeto do país: a consolidação de políticas públicas que envolvam as famílias e os indivíduos no projeto de superação de vulnerabilidades e riscos sociais.

Ao propor a centralidade do trabalho na família, a PNAS referencia a concepção de família como um “(...) núcleo afetivo, vinculado por laços consangüíneos, de aliança ou afinidade, que circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero” (Brasil, 2005, p. 90). Ao falar sobre o trabalho com os vínculos propostos pela PNAS, Afonso (2006) afirma que os “(...) vínculos familiares têm uma dimensão legal, sócio-cultural e afetivo-relacional”. A dimensão legal “(...) implica obrigações e direitos mútuos, regulados por lei”. A dimensão sociocultural é aquela “(...) através da qual as pessoas possam atribuir sentido aos papéis que desempenham na família, por exemplo, atribuindo sentido ao que é ‘ser pai’ ou ‘ser mãe’, que obrigações têm, que valores estão associados à paternidade e à maternidade, e assim por diante”. E a dimensão afetivo-relacional do indivíduo é aquela “(...) pela qual são abordadas as relações de cuidado, afeto e comunicação neste grupo” (p. 170).

Com base nesse modelo de compreensão, a intervenção do Psicólogo junto às famílias deve ter como propósito, segundo Afonso (2006), trabalhar com uma rede de vínculos dentro de um contexto sociocultural. Para isto, o profissional deve pautar-se tanto na busca por esclarecer-lhes o cumprimento destas obrigações e direitos como fortalecer a identidade do grupo familiar, seus valores, regras, idéias e sua relação com o contexto sociocultural.

Esta proposta de trabalho com famílias fundamenta-se ainda na compreensão de que “as famílias cumprem ou não as suas funções dependendo das suas relações com o contexto social e cultural” (Afonso, 2006, p. 169). E entende que uma família que não tem acesso aos direitos básicos de cidadania “(...) terá dificuldades para realizar bem as suas funções” (p. 169). Desse modo, os documentos legais propõem a concepção de que o trabalho com as famílias representaria, de fato, uma possibilidade de superação de vulnerabilidades.

Dedicando-nos mais especificamente à análise do discurso que coloca a família como foco das intervenções propostas pela PNAS, recorreremos ao trabalho de Moura (2008). Em dissertação de mestrado intitulada *Saúde da Família: (Des) Encontros históricos da família brasileira com a higiene mental (1920-1940)*, esta autora explicita o modo como o movimento higienista contribuiu para a compreensão de que a família

pode contribuir para a transformação de uma sociedade ao configurar-se socialmente como uma instituição que oferece aos seus membros normatização para a vida cotidiana.

Ao pesquisar sobre as bases do Programa Saúde da Família (implantando no Brasil em 1994), esta autora explicita a relação entre a concepção de higiene mental e a responsabilidade da família proposta pela Liga Brasileira de Higiene Mental (por volta de 1925) e a concepção de família presente nas políticas públicas da atualidade. Nessa época, ganhavam força movimentos nacionalistas em que as lideranças políticas planejavam na tentativa de arrebatá-los todos os brasileiros em uma luta em prol da construção de uma nação saudável e em que todos pudessem se orgulhar. A Liga Brasileira de Higiene Mental contribuiu com esse movimento ao afirmar que, “(...) defendendo a própria saúde, o indivíduo contribuía para a defesa da Nação, criando uma concepção nacionalista a partir de ações individuais conjugadas para o mesmo fim: construir uma nação saudável” (Moura, 2008, p. 54).

Concebiam-se, naquela época, que, para “nacionalizar” os indivíduos, a família seria um “veículo igualmente importante” (p. 54). Desse modo, as preocupações voltadas à saúde da família, se “tornaram alvos das políticas públicas” a fim de, “transformando hábitos e atitudes das populações urbanas, adaptá-las às necessidades da ordem burguesa em construção” (Moura, 2008, pp. 54-55).

Concebiam-se que a família era responsável pela educação de seus filhos e, para tanto, precisava ser educada. Em seu processo, a Liga Brasileira de Higiene Mental se colocou a serviço deste ideário ao divulgar conhecimentos científicos que afirmavam essa importância da família. Nesse momento histórico, a família foi chamada a educar seus filhos de acordo com a ideologia vigente, que primava pela prevenção mediante a adoção de hábitos saudáveis: “(...) os higienistas acreditavam que boa parte dos males que assolavam a infância poderiam ser vencidos pela boa instrução dos pais e educadores no trato com as crianças” (p. 67).

Ao analisar o Programa Saúde da Família – implantado em 1994 e vigente na atualidade –, Moura (2008) destaca:

(...) podemos reconhecer nas propostas de intervenção sobre a saúde mental da família brasileira atual os mesmos princípios que foram apresentados pela *Liga*, provando que sua existência está intimamente entrelaçada com as necessidades do modo de produção que até hoje permanece vigente. (p. 90)

Apoiando-nos nestes estudos de Moura (2008), podemos também discutir as propostas governamentais de ações dentro da PNAS que tomam a família como base às intervenções profissionais.

Do mesmo modo que, por volta de 1920, concebia-se a família como forte aliada, convocada a assumir responsabilidades diante de um projeto nacional de higiene mental, especificamente em propostas advindas das políticas de saúde, temos, na atualidade, a concepção de que as famílias podem (e devem) ser tomadas como ponto de referência para a superação das vulnerabilidades de ordem social vivenciadas por seus membros.

Seguindo esta concepção, diversos profissionais são convidados a participar de um projeto de intervenções junto às famílias que vislumbra a superação de questões sociais postas pela ordem social vigente – o capitalismo. Precisamos refletir, entretanto, sobre o risco de responsabilização da família diante da superação de situações que, na realidade, precisam ser concebidas como resultado do atual modo de produção.

3. Relações Capitalistas e Trabalho com as Famílias

Os conhecimentos da Psicologia podem referenciar um trabalho junto às famílias que conduza à concepção e reflexão do homem enquanto ser histórico e social, que produz e é produzido pelas relações que estabelece. Mas, para que tal trabalho seja concretizado pelo Psicólogo, é necessário que este profissional não esteja a serviço das relações capitalistas. Se estiver a serviço do capitalismo, ao invés de superação, o que se promove é um novo movimento de alienação. É o fortalecimento da concepção de homem apenas enquanto *cidadão de direito*, ou seja, trata-se de um trabalho reacionário às demandas do capitalismo.

Bock e Aguiar (2003), ao escreverem sobre a Psicologia no âmbito da educação, discutem sobre a *responsabilização da família* pelo fracasso escolar. De acordo com essas autoras, ao conceber-se a família sob um modelo burguês – onde pai, mãe e filhos vivem juntos num mesmo lar, formando uma família –, qualquer outra configuração de família que não atenda a esta descrição é tomada como justificativa para as dificuldades vivenciadas pela criança na escola: a ausência de modelos parentais, a falta de uma figura que se responsabilize pelo auxílio às tarefas, as confusões causadas à criança pelo convívio com relações ditas anormais (convívio homossexual, relação com padrasto/madrasta, convívio com filhos do companheiro do pai/mãe, etc.), entre outras.

Outro ponto assinalado por estas autoras trata-se da *culpabilização da pobreza*: há uma concepção que afirma que a falta de recursos materiais, de moradia adequada, de acesso a bens de consumo agiriam como determinantes do fracasso escolar. Sob este ponto de vista, o fato de a criança pertencer a uma família pobre é tomado como estigma limitador para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Tanto a culpabilização da pobreza como a responsabilização da família ocupam, segundo estas autoras, o espaço que deveria ser ocupado por uma prática reflexiva e emancipatória voltada àqueles que demandam por atendimento.

Melman (2002) promove reflexão similar voltada ao campo da saúde mental. Após levantamento de informações sobre o atendimento oferecido pelas políticas de saúde mental no Brasil, este autor problematiza que as atuais políticas de saúde mental têm colocado sob a responsabilidade da família tanto o tratamento quanto a melhora dos pacientes. A extrema valorização da família e a exaustiva investigação sobre fatores advindos das relações familiares e que agiriam no desencadeamento e no tratamento da doença mental, quando tomados como fatores isolados, conduzem à idéia de que a doença mental e o doente mental são de responsabilidade unicamente da própria família. Ante a ênfase neste enfoque, tem-se a culpabilização e a responsabilização da família: “se tudo se remete à família, tudo é culpa da família” (p. 38).

Desse modo, este autor afirma que outros fatores, como as políticas públicas de atenção à saúde, as vulnerabilidades socioeconômicas e culturais da família, os recursos da comunidade e a ausência de programas de prevenção, ganham um segundo plano e

passam a ser tratados como fatores quase ignorados no processo de diagnóstico e proposição de intervenções.

Embora os autores acima citados – Boarini e Borges, Bock e Aguiar, e Melman – não tenham se referido especificamente às políticas de assistência social, é possível que nos apropriemos destas reflexões para subsidiar uma análise da política em questão neste estudo. Nas diversas áreas discutidas por estes autores – saúde mental, educação, clínica –, destacam-se pontos que podem ser estendidos à assistência social: os riscos da culpabilização da pobreza, responsabilização e culpabilização da família e dos indivíduos, a estigmatização na elaboração de diagnósticos e propostas de trabalho, encaminhamentos equivocados, atuação profissional descompromissada com a ética e metodologias esvaziadas de teorias.

Apoiados nas reflexões propostas por estes autores, podemos levantar alguns questionamentos quanto aos profissionais que estão atuando neste setor: Estão, de fato, preparados para assumir este desafio? Têm condições de atuar de modo humanizador junto a estas políticas? Possuem respaldo teórico para uma compreensão crítica que permita o real trabalho com as políticas sociais? Ou estariam a serviço da alienação e embrenhando-se em compromissos tarefeiros, sem uma concepção crítica e problematizadora?

Sawaia (2003), referindo-se ao trabalho com famílias, alerta para o risco de um trabalho voltado à alienação e impregnado do ideário capitalista. Mas entende que o trabalho direto com as famílias pode ser o caminho mais próximo à transformação, uma vez que permite ao profissional o contato direto com elas, o estabelecimento de diálogo que favoreça melhor conhecimento de si e das políticas públicas e, desse modo, a ampliação da consciência política. A palavra política, neste contexto, refere-se tanto às ações políticas do governo como, e principalmente, à compreensão dialética das relações estabelecidas entre os homens e a sociedade. A análise desta autora permite pensar no fortalecimento dos vínculos afetivos, sanguíneos e comunitários como possibilidade de transformação. O que não podemos esquecer é que a transformação depende, em última instância, da mudança nas condições materiais, nas relações sociais.

Tecendo algumas Considerações

Finalizamos esta discussão sobre a concepção de família no SUAS e sobre a postura do Psicólogo que atua junto a esta política reforçando a afirmação de que o Psicólogo pode tanto ser um agente que contribua para a transformação da consciência daqueles que se beneficiam das PNAS como ser apenas mais um a culpabilizar e responsabilizar determinadas pessoas como se elas, livre e naturalmente, escolhessem as dificuldades que têm.

A Psicologia Histórico-Cultural, apóia-se no materialismo histórico dialético para postular sua visão de homem. Vigotski (1996), ao discutir sobre a crise da Psicologia, ressalta o quanto o homem é formado a partir das relações sociais; que a historicidade deve permear a compreensão do homem. Desse modo, concebe as relações estabelecidas na sociedade como uma relação dialética na qual o homem constrói o mundo e é, ao mesmo tempo, construído por ele. Leontiev (1978) nesse sentido, concebe também que os conhecimentos acumulados pela humanidade são transmitidos entre os homens e, com este processo, garante-se o desenvolvimento cultural da espécie e abrevia longos processos de descobertas: o que é descoberto é transmitido e apropriado pelas gerações seguintes. Para compreender o homem, é preciso conhecer a sua história. Por isto, o ser humano é concebido como um ser social, cultural e histórico.

Trabalhar com políticas públicas voltadas à infância e à família implica em enveredar-se por este percurso: compreender a infância e a família como categorias que têm uma história a ser explicitada antes de elaborar uma proposta de intervenção. Esta concepção remete o Psicólogo que trabalha junto ao SUAS a contrapor-se à compreensão do indivíduo como um ser natural, que nasce, se desenvolve, reproduz e morre, regido por fases específicas e submerso num processo de desenvolvimento natural e comum a todos os homens.

Sob esta perspectiva teórica, é necessário explicitar as relações históricas e culturais de cada indivíduo e sua comunidade para só depois iniciar um processo de análise. Não há propostas de intervenções prontas. Não há um modelo para planejar intervenções junto às famílias que seja aplicado em todos os contextos e nem uma orientação quanto a questões relacionadas ao desenvolvimento infantil que sirva de base

para todas as famílias. É necessário, antes disso, a contextualização, o estudo pormenorizado de cada pessoa ou grupo com o qual se pretende intervir. Fica evidente, sob esta afirmativa, que o trabalho do Psicólogo é bastante complexo exige um consistente aprofundamento teórico para que dê conta de apropriar-se desse método de trabalho.

Referências

Afonso, M.L.M. (2006). O trabalho com famílias – uma abordagem psicossocial. *Cadernos de Assistência Social: Trabalhador* [cooredenação: núcleo de apoio à Assistência Social, coordenador Leonardo Avritzer]. Belo Horizonte: NUPASS, pp. 163-186.

Bertolli Filho, C. *História da Saúde Pública no Brasil*.

Boarini, M.L. & Borges, R. F. (1998, janeiro/junho). Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Revista Estudo em Psicologia*, Natal, 3 (1), pp. 83-108.

Bock, A.M.B. & Aguiar, M.J.de A. (2003). Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: A.M.B. Bock (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 132-160). Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (2005). *Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. (2008). *Capacitação para implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e do Programa Bolsa Família – PBF*. Brasília, DF: MDS.

Freitas, M.F.Q. (1999). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária – práticas da psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90 no Brasil. In: Campos, R. H. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 55-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lucena Filho, E. L. (2008). *Reflexões sobre o psicólogo no CRAS*. Recuperado em 11 setembro, 2010, de <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/print.php?itemid=1195>.

Melman, J. (2002). *Família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e seus familiares*. São Paulo: Escrituras, 2001.

Sawaia, B. (2003). Família e afetividade – a configuração de uma praxes ético-política: perigos e oportunidades. In: IEE/PUCSP (Org.). *Família, redes, laços e políticas públicas*. (pp. 39-50) São Paulo: EDUC.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.