

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

GISELE SCHWEDE

**A atuação do psicólogo escolar:
concepções teóricas, práticas profissionais e desafios**

**São Paulo
2016**

GISELE SCHWEDE

**A atuação do psicólogo escolar:
concepções teóricas, práticas profissionais e desafios**

(Versão corrigida)

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

**Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano**

**Orientadora: Professora Titular Marilene
Proença Rebello de Souza**

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

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

Schwede, Gisele.

A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios / Gisele Schwede; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2016.

337 f.

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

1. Psicologia escolar 2. Psicologia educacional 3. Produção científica. 4. Atuação do psicólogo 5. Teorias I. Título.

LB1051

GISELE SCHWEDE

**A atuação do psicólogo escolar:
concepções teóricas, práticas profissionais e desafios**

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Psicologia. Área de Concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.**

São Paulo, 16 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Marilene Proença Rebello de Souza
Presidente

Ana Karina Amorim Checchia
Membro titular

Deborah Rosária Barbosa
Membro titular

Elenita de Rício Tanamachi
Membro titular

Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Membro titular

Silvia Maria Cintra da Silva
Membro titular

Dedicatória:

Para **William Schwede Rigueira**,

Que existindo, substituiu o escuro firmamento por um céu repleto de estrelas brilhantes.

Que existindo, apresentou-me as luzes da aurora boreal.

Agradecimentos

Se tivesse que escolher uma palavra para **Marilene Proença Rebello de Souza**,
seria: generosidade.
Mas se tivesse a chance de escolher duas palavras, a segunda seria: coerência.
Sou imensamente grata, querida orientadora, por nosso encontro e sua acolhida.

E o doutorado, como está? Ou: E a tese, como está?
Assim **Marcos Aurélio Schwede**, algumas dezenas de vezes, denotou seu anseio para que tudo
terminasse bem.

Silvio Alessander Rigueira: muitos foram os quilômetros percorridos, muitas foram as horas de
ausência. Também houve amor, amizade, carinho, companheirismo e compreensão.
Gratidão é o que sinto, meu amor.

William Schwede Rigueira, procurei ser cuidadosa e enquanto você dormia, eu escrevia. Todavia,
muitas vezes você precisou de mim; de ti tomei horas de convívio.
Serão devolvidas, pois continuaremos sentindo o vento, procurando pela lua e pelos aviões, lendo
nossos livros, ouvindo a chuva, os trovões e os pássaros,
criando nossas brincadeiras, nadando em água calmas.
Continuaremos construindo indelévels marcas afetivas em nossas memórias.
Amo-te, meu filhinho.

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche.

Karl Marx (2010, p. 146).

RESUMO

SCHWEDE, G. **A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios**. 2016. 337 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A partir dos anos 1980, a Psicologia Escolar e Educacional brasileira instaura importante movimento teórico-metodológico de crítica na perspectiva de construção de uma ciência e profissão com compromisso ético-político, com vistas à emancipação no âmbito da Educação. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos escolares após esse período de crítica e de reconstrução, descritas em artigos científicos, analisando-se os rumos percorridos pela área a partir dos anos 2000. Os objetivos específicos são: a) explicitar concepções teóricas que dão sustentação às práticas psicológicas; b) perquirir o relato de práticas profissionais e desafios percebidos para realizá-las; c) analisar relações entre a atuação e as concepções teóricas descritas e discussões críticas da área. Os princípios teórico-metodológicos do estudo se sustentam no Materialismo Histórico e Dialético. Para o alcance dos objetivos, realizou-se pesquisa bibliográfica em artigos científicos publicados no Brasil no período entre 2000 e 2014 que versam sobre a atuação do psicólogo escolar. A seleção dos textos se deu consoante a roteiro previamente definido, chegando-se a 37 artigos. A análise ocorreu segundo categorias alicerçadas nos seguintes eixos estruturantes: a) Concepções teóricas; b) Práticas profissionais; c) Desafios. Como resultados, verifica-se que: 1) em artigos que apresentam estudos sobre práticas de psicólogos na Educação há significativo ecletismo nas concepções teóricas dos profissionais, todavia, ainda que carregada por marcas de práticas outrora consolidadas, constata-se a ocorrência de transformações na dimensão ético-política da prática profissional. 2) Em artigos com estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação há diversificadas concepções teóricas da Psicologia; são descritas intervenções clássicas da área, mas também, uma atuação marcada pela transformação. 3) Em artigos que apresentam estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação, a Psicologia Histórico-Cultural comparece quase unanimemente; em considerável parcela dos demais, a presença das reflexões críticas é significativo; a atuação apresentada expressa o pensamento crítico da área; mesmo nos escassos artigos que não dialogam com reflexões críticas a atuação simultaneamente expressa atributos de práticas consolidadas e de práticas com indícios de transformação. O principal desafio à atuação relaciona-se à expectativa das instituições educacionais por atuação em moldes clínico-terapêuticos, distante da que tem sido proposta a partir de uma perspectiva crítica, pois é comum haver concepções tradicionais de Educação no cotidiano das instituições educacionais, constituindo espaços de conflito. Diante da análise dos dados, defende-se a tese de que a Psicologia Escolar e Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural tem se consolidado como um movimento de cunho teórico-metodológico de resistência a concepções de Homem que se submetem à dominação econômica e social, pois a atuação de psicólogos escolares está passando por consistentes transformações em relação a práticas outrora consolidadas. A pesquisa torna conspícuas as conquistas da área na construção de uma atuação

voltada à emancipação e os desafios a serem ainda enfrentados, que ensejam a continuidade de uma atuação engajada junto a espaços de debates, de reivindicação e de construção de políticas públicas para a Educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Produção Científica; Atuação do psicólogo; Teorias.

ABSTRACT

SCHWEDE, G. **The psychologist's practice: theoretical concepts, professional practices and challenges.** 2016. 337 f. Thesis (Doctoral Degree) – Graduate Program in School Psychology and Human Development – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, Brazil, 2016.

From the 1980's onwards, School and Educational Psychology in Brazil has set an important theoretical-methodological movement of criticism in the perspective of making both science and profession with an ethical-political commitment aiming at emancipation in the Education arena. Thus, the main objective of this research is to understand theoretical-methodological conceptions present in the practice of school psychologists after this period of criticism and reconstruction by analysing the courses taken by the field since the 2000s. The specific objectives are: a) to explicit theoretical conceptions which support the psychological practices; b) to examine the report of Professional practices and challenges perceived to perform them; c) to analyse relations between practice and theoretical conceptions described as well as critical discussion of the area. The theoretical-methodological principles of the study are based on the Historical and Dialectic Materialism. In order to reach such objectives, bibliographical research was carried out in scientific articles published in Brazil between 2000 and 2014 concerning the practice of the school psychologist. Selection of texts was according to a route previously defined, reaching 37 articles. The analysis occurred according to categories based on the following structures: a) Theoretical concepts; b) Professional practices; c) Challenges. As a result, one can verify that: 1) in articles presenting studies about psychologists' practices in Education there is a significant eclectism in theoretical concepts of such professionals, however, even if full of marks of practices formerly consolidated, the occurrence of changes in the ethical-political dimension of the Professional practice is detected. 2) In articles with studies of psychologists about their practice in Education there are diversified theoretical conceptions of Psychology; classical interventions in the field are described, but also a practice marked by change. 3) In articles presenting studies about the psychologist's qualification to work in Education, the Historical-Cultural Psychology is almost unanimously present; in significant contribution of the others, the presence of the critical thinking is quite significant; the practice presented expresses the critical thinkings of the field, even in the few articles which do not communicate with critical thinking the practice expresses attributes of practices already consolidated and practices with signs of change simultaneously. The main challenge for change relates to the expectation of the educational institutions to act in clinical therapeutic patterns, distant from what has been proposed from a critical perspective, since it is common to exist traditional conceptions of Education in the daily practice of educational institutions, constituting spaces of conflict. In light of the data analysis, the thesis which is defended is that both School and Educational Psychology based on Historical-Cultural Psychology has consolidated as a movement of theoretical-methodological nature of resistance to the conceptions of Man which undergo the economic and social domination, because the practice of school psychologists is going through consistent changes regarding the practices consolidated in the past. The research makes the achievements of the area quite clear in relation to the construction of a practice aimed at emancipation as well as to the challenges yet to come,

which provide an opportunity for the continuity of an engaged practice in the arenas of debate, claim, and public policy making for Education.

Keywords: School Psychology; Educational Psychology; Scientific Production; Psychologist's Practice; Theories.

RESUMEN

SCHWEDE, G. **La actuación del psicólogo escolar: concepciones teóricas, prácticas profesionales y retos.** 2016. 337 f. Tesis (Doctorado) - Programa de Posgrado en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano – Instituto de Psicología, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2016.

A partir de los años 1980, la Psicología Escolar y Educativa brasileña instaura un importante movimiento teórico-metodológico de crítica en la perspectiva de la construcción de una ciencia y profesión con compromiso ético-político, con vistas a la emancipación en el ámbito de la Educación. De ese modo, comprender concepciones teórico-metodológicas presentes en la actuación de psicólogos escolares tras ese período de crítica y de reconstrucción, analizándose los rumbos recorridos por el área a partir de los años 2000 descrito en artículos científicos es el objetivo general de esta investigación. La investigación presenta los siguientes objetivos específicos: a) analizar concepciones teóricas que dan fundamento a las prácticas psicológicas; b) examinar el relato de prácticas profesionales y retos percibidos para realizarlos; c) examinar relaciones entre la actuación y las concepciones teóricas descritas y discusiones críticas del área. Los principios teórico-metodológicos del estudio se basan en el Materialismo Histórico y Dialéctico. Para el alcance de los objetivos, se realizó la pesquisa bibliográfica en artículos científicos publicados en Brasil en el período entre 2000 y 2014 que versan sobre la actuación del psicólogo escolar. La selección de los textos se llevó a cabo mediante guión previamente definido, llegándose a 37 artículos. El análisis se efectuó según categorías fundadas en los siguientes ejes estructurantes: a) Concepciones teóricas; b) Prácticas profesionales; c) Retos. Como resultados, se verifica que: 1) en artículos que presentan estudios sobre prácticas de psicólogos en la Educación existe un significativo eclecticismo en las concepciones teóricas de los profesionales, sin embargo, también cargada por marcas de prácticas otrora consolidadas, se constata la ocurrencia de transformaciones en la dimensión ético-política de la práctica profesional. 2) En artículos con estudios de psicólogos sobre su práctica en la Educación hay variadas concepciones teóricas de la Psicología; se describen intervenciones clásicas del área, así como también, una actuación marcada por la transformación. 3) En artículos que presentan estudios sobre la formación de psicólogos para actuar en la Educación, la Psicología Histórico-Cultural comparece casi unánimemente; en considerable parte de los demás, la presencia de las reflexiones críticas es significativa; la actuación presentada expresa el pensamiento crítico del área; incluso en los escasos artículos que no dialogan con reflexiones críticas la actuación simultáneamente expresa atributos de prácticas ya consolidadas y de prácticas con indicios de transformación. El principal desafío a la actuación se relaciona a la expectativa de las instituciones educativas por la actuación en moldes clínico-terapéuticos, distante de la que ha sido propuesta a partir de una perspectiva crítica, pues es común haber concepciones tradicionales de Educación en lo cotidiano de las instituciones educativas, constituyendo espacios de conflicto. Delante del análisis de los datos, se defiende la tesis de que la Psicología Escolar y Educativa fundamentada en la Psicología Histórico-Cultural se ha consolidado como un movimiento de cuño teórico-metodológico de resistencia a concepciones de Hombre que se someten a la dominación económica y social, ya que la actuación de psicólogos escolares está pasando por consistentes transformaciones en relación a prácticas otrora consolidadas. La investigación torna conspicuas los logros del área en la construcción de una actuación volcada

a la emancipación y a los desafíos a enfrentar aún, que dan lugar a la continuidad de una actuación engajada junto a espacios de debates, de reivindicación y de construcción de políticas públicas para la Educación.

Palabras clave: Psicología Escolar; Psicología Educativa; Producción Científica; Actuación del psicólogo; Teorías.

LISTA DE SIGLAS

ABEPsic	Associação Brasileira de Editores de Revistas Científicas da Área de Psicologia
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ADM	Assessment Data Manager
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
BVS-Psi	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINFs	Centros de Educação Infantil
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CLASE	Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
CRAS	Centros de Referência em Assistência Social
CRPs	Conselhos Regionais de Psicologia
DOI	Digital Object Identifier
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
NEAQUE	Núcleo de Estudos e Atendimento à Queixa Escolar
OA	Open Access
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-CAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ReBAP	Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REN	Representação de Ensino
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SATEPSI	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
SBD/IPUSP	Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SCP	Suporte Comportamental Positivo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	7
APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	21
1 A EXISTÊNCIA HISTÓRICA DA PSICOLOGIA	28
1.1 Por onde tudo começou?	29
1.2 A ciência Psicologia: percursos para sua constituição.....	35
1.3 Saindo dos laboratórios: do movimento funcionalista à psicometria.....	40
1.4 A Psicologia em solo brasileiro	49
1.5 A formação em Psicologia	53
2 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS	59
2.1 O encontro da Psicologia com a Educação	61
2.2 Caminhos da crítica na Psicologia Escolar e Educacional: da Ditadura ao Neoliberalismo	66
2.3 Psicologia Escolar e Educacional brasileira no período da radicalização da ofensiva neoliberal.....	79
2.4 Alguns elementos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural.....	91
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA	101
3.1 Busca e seleção dos artigos científicos	104
3.1.1 Busca dos artigos	109
3.1.2 Seleção dos artigos	114
4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS, PRÁTICAS PROFISSIONAIS E DESAFIOS	122
4.1 Perfil dos artigos pesquisados	130
4.1.1 Crescimento no número de publicações	130
4.1.2 As autorias: instituição de origem e distribuição geográfica.....	132
4.1.3 Periódicos	136
4.2 Grupo 1: Estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação.....	138

4.2.1 Eixo I: Concepções teóricas.....	138
4.2.1.1 Entre os pesquisadores, a Psicologia Histórico-Cultural	139
4.2.1.2 O ecletismo teórico nas práticas profissionais em Educação.....	143
4.2.2 Eixo II: Atuação profissional.....	153
4.2.2.1 Atuação profissional: em busca de práticas ético-políticas em Educação	153
4.2.3 Eixo III: Desafios relatados	175
4.2.3.1 Expectativas sobre o trabalho do psicólogo na Educação.....	176
4.2.3.2 Desafios Político-Institucionais	183
4.2.3.3 O trabalhador psicólogo	190
4.3 Grupo 2: Estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação.....	193
4.3.1 Eixo I: Concepções teóricas.....	194
4.3.1.1 Diversidade de concepções teóricas.....	194
4.3.2 Eixo II: Práticas profissionais.....	206
4.3.2.1 Metodologias experimentais de trabalho	206
4.3.2.2 Atuação institucional.....	213
4.3.3 Eixo III: Desafios relatados	220
4.3.3.1 Desencontros entre práticas críticas e concepções tradicionais de Educação	221
4.4 Grupo 3: Estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação	222
4.4.1 Eixo I: Concepções teóricas.....	223
4.4.1.1 Psicologia Histórico-cultural e Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.....	224
4.4.1.2 Concepções teóricas dialogando com a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.....	232
4.4.1.3 Outras concepções teóricas	237
4.4.2 Eixo II: Atuação profissional.....	240
4.4.2.1 Atuação institucional.....	241
4.4.2.2 Atuação institucional e clínica	261
4.4.3 Eixo III: Desafios relatados	267
4.4.3.1 Desencontros entre práticas críticas e concepções tradicionais de Educação	268
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279

REFERÊNCIAS.....	292
APÊNDICE A	331

APRESENTAÇÃO

Vocês trabalham para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana. (BRECHT, 1991).

Com o propósito de alcançar dois objetivos, iniciei a formação em Psicologia no ano de 2002, ingressando em uma faculdade localizada no interior de Santa Catarina. Um desses objetivos referia-se ao acesso ao ensino superior, penoso por questões inerentes às relações de produção características da sociedade contemporânea; o outro se referia ao desejo de apropriar-me de conhecimentos sobre a condição humana. Naquela ocasião, ainda não fazia ideia das contradições, rupturas e dispersões que habitam o interior da Psicologia e das quais precisaria me apropriar ao longo dos anos seguintes.

Não demorou e esse quadro começou a se mostrar: inicialmente e de modo sutil, pude ir percebendo que algumas falas contradiziam outras, alguns textos negavam (ou criticavam) outros e algumas escolhas metodológicas simplesmente não estavam em consonância com outras. Ainda no primeiro ano, na disciplina *Teoria e Sistemas em Psicologia*, ministrada pela Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, percebi que, em breve, teria que fazer escolhas e me posicionar mediante a Ciência, a produção da vida em sociedade e a psicóloga que eu deveria me tornar.

Nas aulas de *Psicologia Escolar* do terceiro ano da graduação, a partir da mediação da Professora Doutora Rosânia Campos, deu-se de modo avassalador o desvelamento dos efeitos da Psicologia na sociedade, especialmente da Psicologia em seu encontro com a Educação. O livro texto da disciplina era *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de autoria da Professora Doutora Maria Helena Souza Patto (1999) e sua leitura inicial suscitou inúmeros questionamentos, angústias e inquietações e, surpreendentemente, acolhimento! Eu ainda não compreendia totalmente a imensidão de significados presentes na obra e nas discussões dela decorrentes, mas a provocação ali presente foi eco a certo modo de pensar o mundo que me acompanha desde antes de entrar na escola, ainda criança, quando produzia exercícios de indignação contra certos estados de coisas com os quais me deparava, relacionados à estrutura de classes e aos modos pelos quais se dão as relações sociais – obviamente, dentro das possibilidades de uma criança pequena que se depara com o modo de

funcionamento do mundo pela primeira vez. Em uma sociedade que apregoa a harmonia e o conformismo como valores desejáveis, essa indignação não era recebida com bons olhos.

Posteriormente, adulta, estudando as teorias da Psicologia, constatei que a indignação não era só minha e não era infundada. Assim, a rebeldia presente no título do livro da professora Maria Helena passou a ainda mais habitar a psicóloga que eu estava me tornando, levando-me a concluir, desde então, que Psicologia desejava produzir.

Em 2005, quando estava no quarto ano da graduação, participei do *VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: da teoria à prática escolar*, ocorrido em Curitiba, Paraná. A conferência de abertura foi proferida pela professora Maria Helena e, estudante de graduação que eu ainda era, não hesitei em solicitar a ela a gentileza de autografar meu exemplar do *A produção do fracasso escolar*. As palavras por ela escritas foram: *Gisele, muito prazer em conhecê-la. É bom saber que não estamos sós. Abraço, Maria Helena. Curitiba, abril/2005*. Naquele dia, eu não sabia exatamente qual seria a dimensão que a Psicologia Escolar e Educacional tomaria em minha vida, configurando-se posteriormente como campo de atuação e de pesquisa. Além disso, somente depois de transcorridos 10 anos daquela ocasião, em diálogo com minha orientadora de doutorado, Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, tomei conhecimento do significado histórico da presença da professora Maria Helena, pela primeira vez, na conferência de abertura de um congresso da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Conforme minha formação continuava e cada vez mais se dissipavam aos meus olhos as brumas que se impunham no acesso ao campo psicológico, mais evidentes se tornavam as diferenças entre o que ensinavam e produziam alguns professores e autores em relação a outros. Havia professores que ensinavam teorias claramente desvinculadas de qualquer reflexão crítica e descontextualizadas da realidade social e histórica circundante. Não obstante, havia outros que apresentavam um modo de pensar a Psicologia que incluía a preocupação em formar psicólogos capazes de realizar leituras ampliadas da realidade e que consideram a multideterminação da produção dos fenômenos psicológicos. Foi a Professora Doutora Roselane Fátima Campos, supervisora do *Estágio em Psicologia Escolar*, realizado no quinto ano da graduação, que ensinou que o impossível deveria ser exigido (e construído) na Psicologia e na sociedade. Desde logo ficou evidente que estava tendo lugar na Psicologia (especialmente na Escolar e Educacional, objeto de meu interesse) uma inflexão importante de seus rumos, não sem resistências e embates. Estava posto o cenário para a criação da curiosidade que viria a

futuramente configurar-se em questão de pesquisa.

Assim, desejosa de aprofundamento na compreensão sobre o que estava acontecendo à Psicologia e querendo ampliar a compreensão sobre os percursos transcorridos em períodos mais recentes de sua história, a partir da orientação realizada pela Professora Titular Marilene Proença Rebello de Souza desenvolvi a pesquisa cujo resultado é relatado nesta tese. Este texto é, portanto, o resultado do exercício de *curiosear*, metamorfoseado em pesquisa científica, ora apresentada.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional, a partir de seu desenvolvimento e institucionalização, legitimada como campo de atuação do psicólogo brasileiro e confirmada enquanto área de pesquisa da Psicologia, tem um trajeto conhecido e documentado pelos pesquisadores da área: são conhecidos os meandros que engendraram a institucionalização da profissão do psicólogo, os rumos tomados para a organização de sua formação, bem como, os percursos adotados por aqueles que tomaram para si a tarefa de trabalhar no âmbito da Educação, especialmente no contexto escolar.

Assim, assistindo a aulas ao longo de meu percurso formativo na Psicologia e revisitando os textos que abordam a história da Psicologia Escolar e Educacional no país, especialmente a história recente, verifiquei que se passou a ter a construção de reflexões teóricas consistentes que caracterizam um movimento de crítica às práticas desenvolvidas na área ao longo do século XX no Brasil. Nesse cenário, o período da década 1980 configurou-se como um momento de reflexão sobre o que se tinha até então no Brasil, nessa área, e o que se precisava construir. Como consequência disso, a década seguinte caracterizou-se como um período de construção dos novos rumos na atuação profissional. Em relação ao período mais atual, isto é, após o ano de 2000, além da continuidade dos desafios dos períodos precedentes, tem-se a assunção do compromisso de contribuir para a transformação da Educação e da sociedade brasileira, além da ampliação dos lócus e das formas de atuação (ANTUNES, 2003; BARBOSA, 2011).

Para Barbosa (2011), a história da Psicologia em sua relação com a Educação, no Brasil, é dividida em sete períodos, não estanques: o primeiro, denominado de “Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes”, abrange o período de 1500 até 1906; o segundo período é o momento da Psicologia em outros campos de conhecimento e abrange o período de 1906 até 1930. Já o terceiro período, é nomeado pela autora de “Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação” e abarca o período de 1930 até 1962; o quarto período, “A Psicologia Educacional e a Psicologia ‘do’ escolar”, alcança o período de 1962 até 1981; é chamado de “O período da crítica” o quinto período, que compreende o período de 1981 até 1990; o sexto período é o da “A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução”, indo de 1990 até 2000. O sétimo período vai do ano 2000 até o

presente momento e é nomeado pela autora de “A virada do século: novos rumos?”.

O ponto de interrogação presente no nome atribuído à última fase instiga, pois vai ao encontro de curiosidades que passaram a me acompanhar desde a graduação, ao me defrontar com as distintas maneiras de se pensar as questões teórico-metodológicas da Psicologia. Ou seja, a curiosidade da autora coincide com muitas inquietações que passaram a me habitar, decorrentes da constatação das diferentes forças que tensionam os rumos dados à área. Passei a querer saber se a atuação do psicólogo na Educação tem incorporado as reflexões críticas produzidas pela Psicologia Escolar e Educacional, de modo a afetar as escolhas teórico-metodológicas realizadas pelos profissionais que atuam na área. Configurava-se assim o tema de pesquisa: a atuação do psicólogo na Educação no período mais recente da história da Psicologia em seu encontro com a Educação.

A partir das inquietações iniciais, cheguei ao problema de pesquisa que configurou esta tese ao revisitar publicações da área feitas no início da década de 2000, na qual verifica-se certo consenso na compreensão de que até aquele momento o psicólogo escolar ainda não havia redefinido seu espaço de atuação (JOLY, 2000; NEVES et al, 2002; NOVAES, 2003). Meira (2000), ao analisar a literatura da área disponível até aquele momento e verificar que a maneira a partir da qual se conduziram a atuação e a produção de conhecimentos, constatou que a área estava sendo alvo de contundentes críticas. Para a autora, mesmo a Psicologia Escolar sendo uma área que absorve número considerável de profissionais, não se haviam reunido elementos teórico-metodológicos suficientes e adequados para que ocorresse a consolidação de práticas profissionais competentes. Além disso, para autoras da área, o início do século XXI ainda configurava-se como um momento de revisão das concepções teórico-filosóficas e metodológicas, visando delimitar um novo sentido para a Psicologia Escolar (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Coadunando com Yamamoto (2007, p. 33-34) ao afirmar que “o elitismo que marcou os primeiros tempos vem sendo paulatinamente contrarrestado por um movimento, ainda tendencial e ainda longe de reverter o quadro da profissão, mas crescente, de expansão dos serviços do psicólogo para camadas mais amplas da população”, e tendo em vista as constatações apresentadas pelas autoras acima citadas, compreendo que a Psicologia tem passado pelo movimento de ampliação dos lócus de sua inserção, assim como pela transformação qualitativa em seus métodos e técnicas. Todavia, é oportuno lembrar que “quando se trocam as lentes através das quais se olha para o mundo e para as coisas, quase tudo

é novo e uma imensa tarefa se descortina diante de nós” (COSTA, 2007, p. 7). É para essa imensa tarefa que vem sendo construída que me voltei, buscando compreendê-la. A partir disso, o objetivo geral concebido para esta pesquisa circunscreve-se em:

Compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos na Educação descritas em artigos científicos.

Por sua vez, os objetivos específicos delimitados foram:

- a) Explicitar concepções teóricas que dão sustentação às práticas psicológicas.
- b) Perquirir a descrição de práticas profissionais e de desafios percebidos pelo psicólogo para a realização destas práticas.
- c) Analisar possíveis relações entre a atuação e as concepções teóricas identificadas, e as discussões críticas que vêm sendo entretecidas pela área.

A pesquisa alicerça-se teoricamente nos pressupostos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que, por sua vez, tem seus fundamentos no Materialismo Histórico e Dialético. A escolha por esses pressupostos, que nortearam desde as escolhas iniciais dos caminhos de pesquisa até a análise dos dados encontrados, se deu pois o método dialético possibilita o movimento de pensamento necessário para realizar uma interpretação da realidade investigada, de modo a levar em conta as contradições presentes nos fenômenos estudados. Logo, a consideração de que a materialidade histórica constitui o ser humano, assim como determina a produção das relações sociais, norteou o desenvolvimento de minhas reflexões, de modo a sempre ter em conta que a atuação do psicólogo escolar é fruto de demandas sociais e é produzida historicamente a partir da realidade material existente.

Para alcançar os objetivos propostos, produzi uma pesquisa bibliográfica na qual investiguei artigos científicos que versam sobre a atuação do psicólogo escolar, publicados entre os anos de 2000 e 2014 em periódicos científicos brasileiros. A escolha por essa técnica de coleta de dados decorre do fato de que compreendo, assim como Costa, Amorim e Costa (2010), que o exame da produção científica sobre a atuação do psicólogo veiculado em periódicos científicos pode possibilitar a análise da evolução histórica das questões que preocupam os pesquisadores, bem como a realização do exame de características centrais dessa produção científica.

Entre outras possibilidades de textos científicos para a obtenção dos dados de pesquisa, a opção por artigos científicos deu-se em virtude de que essa modalidade de publicação possui algumas características que a colocam em uma posição privilegiada no debate acadêmico:

recentidade das informações compartilhadas; e acessibilidade facilitada em virtude da disseminação pela *Internet* (COSTA, AMORIM, COSTA, 2010), estando, portanto, em consonância com meus propósitos de pesquisa.

Assim, em virtude de artigos científicos terem o potencial de revelar não apenas caminhos percorridos, mas também tendências teórico-metodológicas, a pesquisa bibliográfica consistiu-se no caminho para o alcance das respostas às inquietações que motivaram o desenvolvimento da pesquisa. Ademais, é oportuno considerar o que afirmam Angelucci e colegas (2004):

A importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. Só assim se podem avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura — noutras palavras, o quanto ela redunde ou avance na produção de saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do *conhecimento* e de fazer da pesquisa espaço de produção de *saber*, que tem como essência o constante movimento. (ANGELUCCI et al, 2004, p. 53, grifos no original).

Esta tese configura-se portanto em um esforço de análise acerca do estado atual da atuação do psicólogo escolar brasileiro, descrita em artigos científicos, pois compreendo que conhecer essa atuação, as concepções teóricas delas norteadoras e os desafios encontrados pelos profissionais pode revelar tendências acerca do estado atual da área, destacando aspectos que vêm sendo privilegiados, em consonância com Meira (2003, p. 47), que afirma:

a análise das produções teóricas que vêm sendo construídas é extremamente relevante, já que permite revelar tendências de desenvolvimento teórico-prático, identificar aspectos que ainda não foram devidamente aprofundados e ainda apontar para novos temas e campos de pesquisa e reflexão.

Ademais, compreendo que a elaboração de uma análise dos textos científicos que tratam da atuação do psicólogo pode contribuir para a compreensão da realidade acerca desta atuação, o que pode conduzir para sua constante transformação. A criação de textos escritos, além disso, é prática social histórica e contextualizada, resultado da dialética

subjetivação/objetivação, isto é, os textos são resultado da objetivação possível a partir da apropriação da vida social, fertilizados dos sentidos decorrentes da condição sócio-histórica de seus autores. Afinal, segundo Vigotski¹ (2009), é no contínuo movimento de subjetivação/objetivação que criamos a existência e recriamos a cultura, produzindo novos sentidos, objetivando-os em novas ferramentas.

Além disso, é indiscutível a importância da pesquisa científica e sua publicação para a consolidação e o avanço da Psicologia como campo do saber científico e prática profissional pautada na reflexão crítica. Também é indiscutível que o aumento de publicações científicas é exponencial e que, para seu aproveitamento, é importante que haja um movimento de análise, interpretação e reflexão acerca dessas publicações, a partir de sua reunião e organização. Decorre disso a relevância deste estudo, pois, conforme indicado nas palavras de Vigotski, todas as formas do fazer científico estão reguladas e limitadas pelo tempo histórico e pelas exigências da realidade concreta. Desta maneira, “pouco depois de seu aparecimento, essas ciências se verão obrigadas a selecionar distintos fatos e a própria seleção dos fatos determinará [...] o desenvolvimento da ciência” (VYGOTSKY, 1996, p. 214).

Além disso, a gênese histórico-cultural da atuação do psicólogo escolar se encontra no contexto social que se estabelece a partir do surgimento da Psicologia como uma necessidade humana. Desde então vem se configurando e reconfigurando fomentada por novas e contínuas demandas e reflexões. Deste modo, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, pois seu resultado, somado ao resultado de outras pesquisas desenvolvidas na área de Psicologia Escolar e Educacional, pode contribuir para a ampliação da compreensão sobre o que vem sendo realizado, bem como sobre as pautas e os desafios apresentados para os fazeres futuros.

Assim sendo, apresento da seguinte maneira o trabalho construído: Introdução, quatro capítulos e Considerações Finais.

No Capítulo 1, apresento um panorama histórico da construção da Psicologia, especialmente a história das teorias que contribuíram para o encontro desta Ciência com a Educação. Também discuto aspectos do desenvolvimento e da institucionalização da Psicologia

¹ Acerca da escrita do nome de Vigotski nesta tese, fiz uma escolha: como nas diversas publicações de suas obras no Ocidente, inclusive no Brasil, pode-se encontrar seis diferentes formas gráficas (Vygotsky, Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotskii), pois no alfabeto latino não há todas as letras equivalentes ao alfabeto cirílico russo com que se escreve o nome do autor (Лев Семенович Виготский), optei por escrever Vigotski, seja pela necessária simplicidade da escrita, seja porque é o modo como os principais tradutores do russo para o português vêm utilizando (SABEL, 2006). Porém, nas referências a trechos de suas obras, mantive a grafia da obra consultada.

no Brasil e apresento elementos que caracterizam a história da formação do psicólogo brasileiro.

No Capítulo 2, apresento aspectos históricos, conceituais e políticos da trajetória da Psicologia Escolar e Educacional, bem como, as formas de atuação que inicialmente foram construídas a partir desse encontro; abordo a história dos primeiros movimentos de construção de reflexões críticas no interior da Psicologia Escolar e Educacional, e discorro sobre elementos que compõem esse campo no Brasil atualmente. Finalmente, apresento elementos teóricos-críticos que estão presentes na construção da Psicologia Escolar e Educacional alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural.

Ou seja, os dois capítulos iniciais comparecem com elementos teóricos importantes para a construção das etapas seguintes da tese, isto é, a construção do desenho metodológico e as análises desenvolvidas, apresentadas respectivamente nos Capítulo 3 e 4. No Capítulo 3, apresento os caminhos percorridos para a construção da pesquisa: explicito que norteiei meus passos pelos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético por compartilhar da compreensão de mundo e de sujeito defendida por essa abordagem teórica assim como apresento as veredas que adotei para a realização da pesquisa, isto é, indico como se deram busca, seleção e inventariação dos artigos científicos que tomaram parte da pesquisa, bem como organização do material para a realização da análise.

O Capítulo 4 é aquele no qual são apresentados os resultados da pesquisa e as análises desenvolvidas, iniciando pela apresentação do perfil dos artigos selecionados para tomar parte da pesquisa. É oportuno destacar que, a partir da organização desse perfil, verifiquei que todos esses textos desenvolvem ou estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação, ou estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação ou, por fim, estudos sobre a formação de psicólogos para a atuarem na Educação. Assim, a apresentação dos resultados da pesquisa é organizada segundo esses grupos de artigos. Por sua vez, as categorias de análise que emergiram do interior de cada um desses grupos, a partir de questionamentos que fui direcionando aos artigos, foram organizadas segundo eixos estruturantes – relacionados aos objetivos da pesquisa. Esses eixos são: Eixo I: Concepções teóricas; Eixo II: Práticas profissionais; e Eixo III: Desafios.

Finalizando a estrutura da tese, apresento as Considerações Finais, trecho no qual busco sintetizar tudo o que foi encontrado na pesquisa realizada e relatado nos capítulos precedentes, defendendo a tese de que a Psicologia Escolar e Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural tem se consolidado como um movimento de cunho teórico-

metodológico de resistência a concepções de Homem que se submetem à dominação econômica e social, pois a atuação de psicólogos escolares está passando por consistentes transformações em relação a práticas outrora consolidadas. Também nessa seção discuto o fato de que a atuação, segundo uma perspectiva crítica, tem gerado desafios relacionados particularmente à expectativa das instituições educacionais, isto é, práticas em moldes clínicos da Psicologia, o que requer a manutenção do esforço que a área vem direcionando na busca pela construção de atuações inovadoras e voltadas à transformação. Finalizo o texto propondo uma discussão acerca do alcance do papel do psicólogo considerando o cenário contemporâneo.

Compreendo que os resultados apresentados são parciais e provisórios, posto que a ciência e a vida estão em constante movimento. Assim, não encerro em minhas palavras todas as respostas às questões concernentes à atuação do psicólogo escolar brasileiro, mas contribuo para sua compreensão, pois ao desenvolver esta tese, lancei-me no empreendimento de tomar parte, conjuntamente a outros pesquisadores e profissionais da área, na construção de reflexões que pretendem participar da efetivação da natureza emancipatória dos fazeres da Psicologia quando encontra a Educação.

1 A EXISTÊNCIA HISTÓRICA DA PSICOLOGIA

Neste capítulo, busco tecer um breve panorama histórico da construção da Psicologia, aguçando o olhar para a história das teorias que contribuíram para o encontro desta ciência com a Educação e a história da atuação do psicólogo nos espaços educativos. Para isso, revisito os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que dão sustentação à Psicologia, especialmente em seu encontro com a Educação, pois, para melhor dar sentido ao presente, é necessário buscar compreender como se chegou até aqui. Não obstante, essa tarefa, por si só, seria ampla e fugiria aos propósitos deste estudo. Faço então apenas um bosquejo que permite a contextualização dos meandros que sustentam as práticas do psicólogo no seu encontro com a educação. Ademais, ao me debruçar sobre discursos científicos para o alcance dos objetivos de pesquisa, previamente abordo o difícil conceito de Ciência, a questão de seus métodos e condições de produção.

Inicialmente, faço isso apresentando a definição e, principalmente, o significado que a Ciência Moderna assumiu desde a Revolução Científica. Neste percurso, é importante repassar as especificidades do Positivismo, forma de compreender e produzir ciência que foi dominante até meados do século XX. Logo após, aponto que é ao longo desse percurso que as ideias psicológicas, inicialmente apenas presentes entre as reflexões filosóficas, ganharam contornos de cientificidade ao buscarem afirmar-se como ciência independente, mas precisaram fazer frente a argumentos filosóficos e metodológicos enumerados contra tal pretensão.

Na sequência, discuto como, a despeito de tais argumentos contrários à intenção da Psicologia em fazer-se ciência, a sociedade industrial do século XIX deu a ela o necessário espaço não apenas para a configuração de um campo de pesquisa, mas, ainda, de um campo de intervenção prática. Assim, a Psicologia foi se afastando dos espaços dos laboratórios e, no século XX, foi ganhando espaço no cotidiano das pessoas (ou, pelo menos, no cotidiano de uma parcela da sociedade).

Se desde os primórdios da construção das ideias psicológicas, as questões relacionadas aos processos educativos estiveram presentes - tais como aprendizagem, memória, entre outros -, também a construção de saberes psicológicos que pudessem adentrar cotidianamente os espaços educativos foi demandada da Psicologia desde seu início como uma ciência autônoma, fomentando um encontro que ainda perdura e tem indiscutível importância histórica: o encontro

entre a Psicologia e a Educação, questão que aduzo na sequência do texto.

1.1 Por onde tudo começou?

Ao iniciar uma trajetória que pretende compreender aspectos do passado, por mais breve que seja, é frequente surgirem as questões: A partir de que ponto começar? Onde se encontra a origem do que se pretende compreender? Tratam-se de perguntas cujas respostas necessariamente serão arbitrárias, pois todo fato histórico é precedido por outros que a ele levaram e assim consecutivamente, permitindo recuos quiçá infundáveis. Desse modo, inicio esta trajetória pela questão basilar para a constituição da Ciência do modo como a conhecemos e produzimos contemporaneamente: a Revolução Científica², ocorrida paulatinamente do século XVI ao século XVIII.

Todavia, antes é imprescindível uma rápida digressão: explicitar o que seria Ciência. Defini-la é impossível, pois definir implica explicar, revelar, ou ainda, determinar. Fecharia a discussão acerca de um conceito que justamente deve carregar em si a possibilidade do diálogo, do debate e da contradição. Assim, as respostas para o que é Ciência serão tantas quantos forem os autores consultados.

Segundo Bloch e von Wartburg (1932/1996), a palavra ciência possui origem etimológica do latim *scientia*, substantivo que se origina do verbo *scire*, isto é, saber. Porém, para Mora (1994), não é recomendável ater-se simplesmente a essa equivalência, pois há saberes que não pertencem à Ciência e ainda assim são saberes significativos. Então, a definição de Ciência sobre a qual mais recai consenso (pelo menos consenso entre os pesquisadores das Ciências Naturais) é aquela que afirma que se trata de um modo de conhecimento que pretende formular, por meio de linguagens rigorosas e apropriadas, leis que explicitem os fenômenos.

O que se verifica é, por suposto, que a Ciência trata apenas de um dos modos de se

² Termo cunhado por Alexandre Koyré, em 1939, para designar a profunda transformação intelectual ocorrida no século XVII. Para o autor, essa transformação não decorreu somente da descoberta de leis gerais que explicam os fenômenos naturais. Diz ele (1973/1991, p. 256): “O pensamento científico não se desenvolve no vácuo, mas se acha sempre no interior de um quadro de idéias, em um conjunto de conceitos, de princípios fundamentais, de evidências axiomáticas que, habitualmente, foram consideradas como pertencentes propriamente à filosofia”.

conceber a realidade, não o único e sequer o melhor ou o mais verdadeiro. Além disso, é de praxe definir critérios para que um dado conhecimento seja aceito como científico, sendo que normalmente são citados os seguintes: o conhecimento em questão deve possuir objeto de estudos adequadamente definido, e o pesquisador deve buscar a objetividade, desenvolver observação controlada dos fenômenos, denotar originalidade, possuir coerência, consistência e linguagem precisas, além de procurar a neutralidade e a especialização, questões estas subjacentes, fundamentalmente, às ciências naturais. O fato é que a Ciência pretende trazer organização e ampliação do conhecimento, querendo soerguer a apropriação desse conhecimento para mais além de senso comum, mito, religião e até mesmo, da Filosofia, querendo, com isso, melhor compreender o mundo, visando prever e controlar os fenômenos naturais ou humanos. Afinal, “a ordem permite que se façam previsões” (ALVES, 2007, p. 21).

Quando eclodiram os primeiros movimentos para a ocorrência da Revolução Científica, havia uma concepção de universo que compreendia as coisas como estáveis e imutáveis no lugar que lhes foi dado por uma ordem maior: a Terra ocupava lugar central no Universo e os demais astros giravam ao seu redor, segundo o modelo aristotélico-ptolomaico. Ainda segundo esse modelo, havia dois mundos: o sublunar, imperfeito e corruptível (composto pelos elementos água, terra, fogo e ar) e o supralunar, perfeito e incorruptível (composto por éter, o quinto elemento).

A teoria de Aristóteles (384-322 a.C.), explicada matematicamente por Ptolomeu (87-150), foi bem acolhida até o fim da Idade Média, pois carregava em si um posicionamento ontológico e, principalmente, axiológico, que convergia fortemente com os interesses da Igreja Católica: a ideia de existência de um mundo inferior e imperfeito e a de um mundo superior e perfeito levava à submissão do primeiro aos elevados desígnios do segundo: o centro do mundo estava fora do homem, que se submetia à ordem absoluta, preexistente à sua própria existência. A tradição e, fundamentalmente, a religião davam a tônica para a vida em sociedade. A liberdade enquanto um valor humano não estava em questão (KOYRÉ, 1973/1982).

Todavia, é importante lembrar que é um erro considerar a física aristotélica um conhecimento de senso comum ou sucessões de erros produzidos por mentes pueris, como que cartapácios sem valor, por ter sido substituída por outro paradigma científico, fundado em outras bases epistemológicas, que acabaram tornando-se hegemônicas ao longo da Idade Moderna. Ao contrário, tratava-se de uma teoria elaborada nos critérios da percepção e da experiência do sensível, conforme indica Koyré (1973/1982). Pela observação simples dos

fenômenos naturais, tinha um caráter de verdade:

Não obstante é uma física, isto é, uma ciência altamente elaborada, apesar de não o ser fundada abstratamente na matemática. Não se trata de imaginação pueril, nem de grosseiro enunciado logomáquico de senso comum, mas de uma teoria, ou seja, uma doutrina que, partindo naturalmente dos dados do senso comum, submete-os a um tratamento extremamente coerente e sistemático. (KOYRÉ, 1973/1982, p. 157).

Todavia, a partir da publicação do *Revolutionibus orbium coelestium*, por Copérnico (1473-1543), passando pela publicação do *De Humani Corporis Fabrica*, por Vesalius (1514-1564), às teorias de Galileu (1564-1642) e ao enunciado das Leis de Kepler (1571-1630), houve uma substancial transformação no conhecimento sobre a Física, pois os saberes postulados a partir da inspiração aristotélica, essencialistas e contemplativos, passaram a dar lugar aos conhecimentos fundamentados nos princípios matemáticos, atravessados pela experimentação em situações controladas e capazes de serem repetidas. Fundava-se um novo paradigma, que iria vigorar até meados do século XX, dado pela certeza possível a partir da matematização do mundo (KUHN, 1957/2002).

Querendo esquivar-me da dicotomia inerente à adoção da abordagem externalista ou da abordagem internalista, próprias dos estudos da história da Ciência, para não cair no erro de desconsiderar seja os determinantes internos à própria Ciência, seja os fatores sociais, políticos e econômicos existentes à época de sua produção, pois essas questões também a determinam, entendo que é oportuno ressaltar não apenas as significativas transformações nos modos de se conhecer o mundo, mas também nos modos de se conceber a existência do Homem. Assim, entrementes às transformações ocorridas no quadro de pensamento do período, as transformações sociais também foram significativas, capazes de alterar radicalmente a vida em sociedade de modo irreversível e cada vez mais acelerado: consoante à expulsão da Terra como centro do universo e a compreensão deste como aberto e infinito, o lugar do homem também mudou. Antes, este era parte de uma engrenagem social harmonicamente dada por um poder superior. A partir de então, tomou para si o lugar de centralidade e passou a ser a medida de todas as coisas. A natureza passou a ter outro propósito: servir a esse homem. Daí a importância de conhecê-la e controlá-la, visando a seu mais amplo uso (inclusive até a exaustão de seus recursos, como amplamente vem sendo alertado por ecologistas).

De imediato, verifica-se, então, na instalação da atividade científica moderna, um paradigma teórico fundamentado na matemática e na geometria, suscitando, segundo Koyré

(1937/1981), que artesãos e engenheiros passassem a adaptar suas técnicas a tal paradigma, desenvolvendo instrumentos baseados em cálculos exatos, impulsionando, assim, a instauração dos diversificados modos de vida modernos.

A partir da publicação da obra *Philosophiae naturalis principia mathematica*, por Newton (1643-1727), deu-se o desenvolvimento e o fortalecimento das concepções ditadas pela mecânica clássica, quais sejam, o determinismo e a previsibilidade dos fenômenos³ (NEWTON, 1687/1987) Tais concepções clamaram por tamanha ubiquidade no seio da Ciência que quaisquer produções de conhecimento, seja no campo mesmo das Ciências Naturais, seja no das Ciências Humanas (que viriam a ser construídas somente a partir de meados do século XIX), a elas foram submetidas, o que também não escapou à Psicologia, conforme mais adiante discutirei.

A mecânica clássica, ao galgar posições rumo ao lugar dominante no campo da ciência, foi seguida, ou até mesmo, ratificada, pelos princípios filosóficos modernos. Desses, é fundamental citar o Positivismo, cujos principais representantes foram Auguste Comte (1798-1857), Claude Bernard (1813-1878) e John Stuart Mill (1806-1873). De acordo com interpretação dada por Mora (1994), no seu sentido mais restrito e essencialmente ligado ao seu significado histórico, o Positivismo trata-se da doutrina e da escola fundadas por Auguste Comte, sendo uma teoria da Ciência que se nega a admitir realidade outra que não a advinda dos fatos e a investigar outra coisa exceto as relações entre esses fatos. Em termos metodológicos, sua ênfase recai no ‘como’ em oposição ao ‘quê’, ‘porquê’, ‘para’ e ‘para quê’. Além disso, rejeita conhecimentos dados *a priori* e qualquer pretensão de uma intuição direta do inteligível (COMTE, 1842/1978).

Seguindo de perto o que afirma Castañon (2006), verifica-se que, entre as posições epistemológicas do Positivismo (comuns a todas suas ramificações), encontra-se a reivindicação do primado da Ciência, isto é, segundo essa concepção, somente é possível conhecer aquilo que se obtém por meio dos métodos das Ciências Naturais. Portanto, só é válido o conhecimento obtido a partir do desvelamento das leis que regem as regularidades na sucessão

³ Neste sentido, e abordando a mecânica newtoniana, encontra-se a célebre formulação de Laplace (1749-1827), que merece ser aqui contemplada: “Devemos pois encarar o estado presente do universo como o efeito de seu estado anterior e como causa daquele que se seguirá. Uma inteligência que, para um dado instante, conhecesse todas as forças pelas quais a natureza é animada e a situação perspectiva dos seres que a compõe, se aliás fosse bastante vasta para submeter estes dados à análise, abarcaria numa mesma fórmula os movimentos dos maiores corpos do universo e o do mais leve átomo: nada seria incerto para ela, e o futuro, como o passado, estaria presente a esses olhos.” (apud PATY, 1995, p. 152).

dos fenômenos. Também a Ciência, além de indutiva, deve ser experimental, e seus métodos aplicados não apenas ao estudo dos fenômenos da natureza, mas também ao estudo do homem. Para Castañon (2006), tal posição conduz a uma postura ideológica denominada cientificismo, que é a exaltação da Ciência como única possibilidade de solução dos problemas humanos que assolavam a humanidade, até aquele período, quando a humanidade finalmente teria alcançado seu terceiro estágio em suas concepções teóricas⁴. Sua meta, por fim, seria a construção de uma sociedade pacífica e solidária, diz o autor, o que denota o extremado otimismo no progresso contínuo do conhecimento científico.

Se todas essas questões estavam se dando no campo da Ciência e da Filosofia, não se pode prescindir de mencionar as transformações sociais por que passava a Europa neste período. De uma estrutura social hierarquizada, estática e legitimada pela Igreja, gradativamente passou-se a ter uma sociedade organizada segundo os modos de produção para o acúmulo, não sem antes ocorrerem as duas importantes revoluções: a Francesa e a Industrial.

Estas revoluções têm um impacto tamanho na vida no Ocidente, desde o momento de sua eclosão que Hobsbawn (2000, p. 17) sobre a Revolução Industrial afirma: “constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado”.

Para o autor, o período compreendido entre 1789 a 1848 caracteriza-se como a Era das Revoluções, e é nele que se verifica o surgimento gradativo de algumas poucas áreas urbanas consideráveis, pois, ainda nessa época, o mundo era essencialmente rural. Foi nesse incipiente cenário urbano que começou a surgir a figura do pequeno comerciante, o qual timidamente, passou a empregar mão de obra contratada para trabalhar em seus pequenos comércios, processo que paulatinamente foi se avolumando de tal forma e de todo tão irreversível que logo houve espaço para a própria ocorrência da Revolução Industrial, inicialmente na Inglaterra, posteriormente disseminando-se para o restante do mundo.⁵

⁴ O Positivismo comtiano traz a ideia de que a humanidade passaria por três estágios em suas concepções de realidade: o primeiro seria o teológico, no qual os fenômenos aconteceriam segundo a vontade de seres sobrenaturais; o segundo seria o metafísico, no qual os fenômenos são explicados a partir da ação de forças ocultas; por fim, o terceiro estágio seria o positivo, quando os homens subordinariam a ocorrência dos fenômenos às leis gerais experimentalmente testadas e validadas. Ao tempo da formulação desta construção teórica, os homens teriam finalmente chegado a este último estágio. A estas fases dá-se o nome de Leis dos Três Estados (COMTE, 1978).

⁵ Uma análise profunda de como se deu esse processo e suas consequências para a instauração do capitalismo é encontrada na conhecida obra *O Capital*, de Karl Marx (1818-1883), publicada originalmente em 1867 (2002).

A possibilidade da ocorrência da Revolução Industrial na Inglaterra deu-se da soma de alguns fatores, quais sejam: o avanço científico e tecnológico possibilitado pelo desenvolvimento da ciência positivista, conforme exposto; a existência de estrutura econômica favorável às trocas mercantis e o conseqüente acúmulo de lucros; início da fabricação de produtos para serem consumidos em massa, como os têxteis derivados do algodão, não apenas para o consumo interno, mas principalmente, tendo o foco no mercado externo, o que impulsionou de forma contundente a solidificação do modo capitalista de trabalho e produção. Para Hobsbawn (2000), é a partir desse contexto que palavras como ‘indústria’, ‘classe trabalhadora’, ‘proletariado’, entre outras, passam a ter o sentido que têm ainda hoje.

Porém, não foi sem percalços que os industriais e capitalistas emergentes imprimiram a nova tônica ao mundo produtivo, pois crises sociais convulsionaram o período: a Revolução Industrial, ao iniciar a consolidação de outras condições de trabalho aos camponeses e artesãos, levou ao processo de crescimento exacerbado da urbanização, causando excedente de mão de obra e condições de vida extremamente precarizadas: baixíssimas remunerações, jornada de trabalho excessiva, alimentação e condições sanitárias não consentâneas com a possibilidade mínima de manutenção da saúde, entre outras (o que levou, inclusive, ao maior processo de imigração intercontinental ocorrida na história, a ocupação desenfreada dos territórios das Américas).

Na França, o cenário encontrado no período não era muito mais favorável: as injustiças sociais estavam agigantadas pela exploração dos trabalhadores urbanos assalariados e da incipiente burguesia, os únicos a recolherem impostos que mantinham as pompas da nobreza. Ambos viviam em situações que, ainda que diferentes, exigiam mudanças: os trabalhadores assalariados, avolumando-se nas cidades, queriam outras condições de vida; a burguesia, ainda que vivendo em condições melhores que os trabalhadores, não queria mais sustentar o luxo da nobreza. Antes, queria para si o poder que esta detinha.

Com isso, estavam dadas as condições para o estopim da Revolução Francesa, o que tradicionalmente é demarcado como tendo ocorrido em 1789, com a Tomada da Bastilha. O desfecho é sabido: as condições de vida dos trabalhadores não necessariamente melhoraram, mas a burguesia ascendeu ao desejado poder e, alinhados aos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, lançou-se ao projeto de construção de uma sociedade investida de valores como a intensificação da separação entre a vida pública e a privada, a livre iniciativa, a igualdade jurídica, a garantia do direito individual (da liberdade e da propriedade, entre outros).

Além disso, e de fundamental importância, aboliu-se o Estado Absolutista em favor da instauração do Estado Democrático de Direito, fundamentando os valores econômicos nos princípios liberais.

Verifica-se então que o desenvolvimento da tecnologia e o crescimento econômico de uma pequeníssima parcela da população, possibilitado pelo acúmulo de capital decorrente da mais-valia (e, em contradição, o empobrecimento decorrente da exploração da mão de obra do restante da população) contribuíram enormemente para a transformação dos modos de produção das condições materiais da existência humana. Foi em meio a esse cenário que a Psicologia requisitou sua emancipação da Filosofia e fundação como ciência independente, conforme discuto na sequência.

1.2 A ciência Psicologia: percursos para sua constituição

A história da Psicologia como ciência é recente e se deu de sua tardia emergência dos desdobramentos da Idade Moderna. Vale lembrar que, para a compreensão de seus fundamentos, é necessário considerar que ela surgiu nos interstícios desse cenário, em um momento em que o paradigma científico era o Positivismo, o que, certamente, reverberou em consequências nestes fundamentos: desde seu início, uma contradição se apoderou da nascente ciência, acompanhando-a desde então: ao reivindicar seu lugar entre as ciências, libertando-se da Filosofia, a Psicologia caiu nas justas tramas da doutrina positivista, a ela enredando-se de tal modo que apenas muito tardiamente conseguiu começar a se pensar em uma perspectiva crítica⁶. Até então, tomou parte em um processo bastante atroz de esquadramento da vida, abalizada pelo hermetismo que é próprio dos discursos científicos aos olhos leigos. É preciso salientar que o modo de produção capitalista precisava (como ainda precisa) ser reiterado continuamente, visando a garantir a manutenção do poder nas mãos da classe dominante. Para isso, o capitalismo sempre lançou mão de quaisquer subterfúgios que pudessem lhe ser

⁶ Entre os primeiros movimentos de autocrítica da Psicologia estão a pesquisadora brasileira Maria Helena Souza Patto, cujas publicações são substancialmente tomadas como referência nesta tese, Ignacio Martín-Baró (1942-1989), psicólogo social salvadoreño, e o canadense Edmund O'Sullivan, professor emérito na Universidade de Toronto.

favoráveis, mesmo a significativos custos humanos. Tais subterfúgios caracterizam-se por serem ideológicos e camuflados, isto é, agem no sentido de naturalizar os processos construídos sociais e historicamente, enevoando a vida social a tal ponto que a compreensão da realidade permanece comprometida ou até totalmente tolhida.

No caso da Psicologia, isso se deu a partir da criação de uma homologia entre as Ciências Naturais, seus métodos e objetivos, e os métodos, objetivos e, principalmente, o objeto da Psicologia, em uma clara reificação deste, isto é, o Homem em sua dimensão psíquica. Vale ressaltar que essa artificial e ingênua separação entre sujeito e objeto não é exclusivo da Psicologia, mas habita também os alicerces das outras Ciências Humanas. Patto (1984), referindo-se a estudo realizado por Deleule (1972), indica a situação curiosa por que passam estas ciências: enquanto verifica-se que na história das Ciências Naturais o *status* científico pode ser atingido em virtude do estabelecimento de uma ruptura ideológica desveladora dos obstáculos epistemológicos existentes naquele momento, solidários com certa concepção de mundo, no caso das Ciências Humanas dá-se exatamente o oposto, pois estas nascem justamente com o propósito de apoiar as concepções dominantes vigentes, de modo a ratificar o compromisso dessas concepções com certa demanda social e com determinações ideológicas específicas, utilizando-se para isso seu aparato técnico e seu arcabouço teórico.

Desde a libertação das ideias psicológicas da Filosofia e da subsequente submissão da Psicologia aos preceitos da Ciência Moderna, diversos foram os vetos filosóficos⁷ a tal intento. Talvez o mais famoso seja o veto comtiano, pois Comte (1842/1978) não hesitou ao afirmar em sua obra *Curso de Filosofia Positiva*, escrita entre 1830 a 1842, que havia duas grandes questões que impediriam a concretização deste projeto, quais sejam: a impossibilidade metodológica derivada da falta de consistência própria da introspecção; e a falta de um lugar para uma ciência do homem que não fosse a Biologia ou a Sociologia, preexistentes à emergência da Psicologia científica.

Outro significativo veto foi o kantiano, que negou a legitimidade científica à Psicologia, conforme explicado por Ferreira (2007) e Gomes (2005). O filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) objetivou, com seu trabalho, definir as condições que possibilitassem às diferentes áreas do conhecimento humano alcançarem o *status* de ciência,

⁷ Valho-me da palavra *veto* neste contexto em consonância com autores como Gomes (2005), Castañon (2006) e Ferreira (2007), que a utilizam para designar as investidas contra o projeto da Psicologia de tornar-se ciência.

em sua publicação *Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza* (1786/1990), na qual deteve-se a analisar o caso da Psicologia. Nessa obra, o autor afirmou que a Psicologia, antes de se definir como ciência, precisaria atender alguns critérios, que são bem resumidos por Ferreira (2007): inicialmente, deveria descobrir seu objeto de estudos de maneira análoga à Química, com vistas à realização de análises e sínteses. Na sequência, este objeto de estudo deveria ser submetido a um método objetivo, de modo a que sujeito e objeto não se misturassem. Por fim, deveria ainda produzir uma matemática capaz de dar conta das sucessões temporais da consciência, ou seja, os resultados dos estudos em Psicologia deveriam ser quantificáveis.

Os desafios impostos à cientificação da Psicologia passaram, assim, pela capacidade de fazer frente a tais vetos, alinhando seus fundamentos aos pressupostos da Ciência Moderna e definindo seu estatuto ontológico. Quanto aos pressupostos, destaca-se que são: 1) o primado do realismo em contraponto ao idealismo, pois “se as coisas não são mais do que conteúdos da consciência individual e não existem fora dela, então não podem ser pesquisadas experimentalmente ou objetivamente” (CASTAÑON, 2006, p. 95); 2) o pressuposto básico para a Ciência de que há uma ordem a partir da qual os fenômenos ocorrem, isto é, para haver explicações científicas é preciso regularidade na manifestação dos fenômenos. Cito novamente Castañon para melhor elucidar este ponto. Diz o autor: “qualquer atividade de busca de conhecimento se baseia na crença de que, ao menos em algum de seus aspectos, o objeto seja estável, ou que sua transformação se submeta a leis ou padrões estáveis. Se nada permanece, nada se pode afirmar sobre nada” (CASTAÑON, 2006, p. 97). Ou seja, a definição do estatuto ontológico da Psicologia foi o hercúleo desafio a ser vencido para sua elevação ao *status* de ciência a despeito dos vetos contrários e, pode-se afirmar, a divergência interna acerca dessa questão levou à dispersão de saberes que até hoje caracteriza a área.

No contexto pelo qual passava a ciência no século XIX, a atenção voltou-se para os aspectos biológicos do ser humano, pois aí que residia a possibilidade de utilização dos métodos das Ciências Naturais. A inspiração para a utilização desses métodos veio de diferentes lugares, com diferentes características agrupadas, segundo o proposto por Figueiredo (2003), sob o nome de Matrizes Cientificistas. Segundo esse autor, tais matrizes tendem a desconhecer as especificidades da vida subjetiva e da singularidade do indivíduo em favor dos modelos de práticas vigentes nas Ciências Naturais.

De todo modo, o legado deixado pela história da Psicologia para os psicólogos atuais é uma solução e um problema cuja origem é a mesma: ter cedido à pressão iluminista de se

estabelecer como ciência seguindo os moldes tradicionais permitiu o alcance do estatuto científico, ganhando liberdade e autonomia para produzir suas teorias e desenvolver sua atuação profissional. Criava-se, pois, uma ciência e uma profissão. Porém, essa concessão é também o problema, pois, na espinhosa tarefa de produzir uma ciência cujo objeto de estudo é o mundo psicológico de outros sujeitos, a Psicologia supôs que seria possível, utilizando-se da licença concedida pela modernidade ao discurso científico, produzir-se como uma ciência neutra e capaz de prever e controlar seu objeto para o alcance da plenitude e da felicidade deste e para a construção de uma sociedade mais harmônica e funcional. De certo modo, por meio de suas práticas de ajustamento, a Psicologia alcança alguns desses objetivos. O problema está em fazer isso emudecendo este objeto de pesquisa, assim como aniquilando sua historicidade e seu contexto, acobertando a existência de contradições e ideologias. Corre-se assim o grave risco da Psicologia apenas contribuir para a produção de sujeitos ajustados, supostamente felizes em sua vida con(formada), mas ao preço do alijamento de direitos fundamentais.

É fato que o Positivismo nunca tomou para si a tarefa de desvendar contradições, pois seu propósito sempre limitou-se à busca do mapeamento das leis gerais que regulam a ocorrência dos fenômenos, físicos ou psicológicos, desprezando a busca pelas causas ou pela essência desses fenômenos. Mas, por outro lado, foi essa tradição filosófica que deu a tônica metodológica para a produção das Ciências Humanas e Sociais, advogando o apartamento de todo indício de subjetividade na produção científica, posto que sujeito e objeto não poderiam se confundir entre si, tenha sido isso ingenuidade ou pretensão ilusória. Ocorre que disso surge o que Patto (1999) vem alertando desde os anos 1980: na produção de saberes e práticas atravessados por interesses ideológicos, à Psicologia coube a tarefa de atender a certos interesses, usando para isso da legitimidade intocável da Ciência, visando a contribuir para a produção de certos modos de conhecer a condição humana e sobre ela intervir. Lane também alerta para essa situação:

Na medida em que o conhecimento positivista descrevia comportamentos restritos no espaço e no tempo, sem considerar a inter-relação infra e superestrutural, estes comportamentos, mediados pelas instituições sociais, reproduziam a ideologia dominante, em termos de frequência observada, levando a considerá-los como “naturais” e, muitas vezes, “universais”. (LANE, 1984, p. 13).

Os conhecimentos psicológicos, então legitimados pelo *status* científico, passaram a

ser utilizados para esconder as desigualdades sociais a partir da afirmação de supostas diferenças pessoais como inatas, conforme Patto (1999) explica. Para esta pesquisadora, os métodos alicerçados na ciência positivista:

produz(em) resultados que não só não dão conta da complexidade do que quer que se proponha elucidar a respeito da vida humana, como resulta(m) em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos examinados e que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos (PATTO, 1993, p. 134).

É nos estudos de Wilhelm Wundt (1832-1920) que se localiza o início da psicologia científica, devido à fundação do primeiro laboratório de Psicologia, que se deu em Leipzig.⁸ Esse pesquisador assim definiu a Psicologia: “uma ciência empírica cujo objeto de estudo é a experiência imediata”, na qual se investiga o mundo interno do sujeito na relação com os conteúdos da experiência com o mundo externo (ARAÚJO, 2007). Tem-se assim que Wundt, com seus estudos, atacou diretamente as concepções vigentes à sua época do que seria Psicologia, isto é, o estudo da mente ou da alma (questões assentadas em ideias metafísicas), buscando os métodos da experimentação e da observação. Desse modo, esse pesquisador trouxe definições mais precisas do que seria e de como deveriam ser produzidos os conhecimentos dessa área dentro da lógica da ciência daquele período. Araujo (2007) salienta que, mais do que um projeto para a criação de uma ciência, o rigor contido no projeto de Wundt enseja um sistema de filosofia, pois contém uma lógica, uma teoria do conhecimento, uma ética e uma metafísica. Curiosamente, mesmo laureado com o título de fundador da Psicologia, Wundt vaticinou que a separação entre Psicologia e Filosofia seria um erro, pois ambas perderiam, especialmente a Psicologia, pois essa “jamais poderia prescindir de uma fundamentação filosófica sólida de seus princípios e conceitos, exatamente para evitar cair em contradições e

⁸ Como não é objetivo desta tese fazer uma historiografia da Psicologia, aludo a Wundt apenas na tentativa de lograr algum mérito ao propósito de apresentar os fundamentos da história que dá sustentação à Psicologia no encontro com a Educação, pois compreender como se deu e tem se dado esse encontro é questão importante para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Faço essa ressalva para não cometer a mesma injustiça que costumeiramente é cometida contra Wundt por significativo número de autores, que a ele se referem sem o necessário rigor, inclusive apresentando-o de modo caricaturizado ou compreendido erroneamente. Além disso, não é incomum a falta de menção ao projeto desenvolvido por Wundt intitulado de Psicologia dos Povos, vertente social do pesquisador. Como um guia para uma análise mais rigorosa e consistente de sua obra, sugiro a leitura das publicações que vêm sendo feitas pelo pesquisador brasileiro Saulo de Freitas Araujo, professor na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

posições ingênuas” (ARAUJO, 2009a, p. 220), o que, infelizmente, não se pode afirmar que não tenha ocorrido em alguns momentos ao longo de sua recente história.

Além de seus vastos estudos, há outro fator importante a ser ainda considerado sobre o trabalho de Wundt: ao fundar o laboratório em Leipzig, o pesquisador passou a receber considerável número de alunos oriundos de diversas partes do mundo, que lá permaneciam algum tempo apropriando-se da nova teoria, mas posteriormente acabavam retornando para seus países de origem, fundando aí novos laboratórios. Araujo (2009b, p. 12) caracteriza o laboratório de Leipzig como sendo o "primeiro centro internacional de formação de psicólogos", tendo, entre seus alunos, nomes como Oswald Külpe (1862-1915), Emil Kraepelin (1856-1926), Edward Titchener (1867-1927), James McKeen Cattell (1860-1944) e Vladimir Bechterew (1857-1927). Estes psicólogos, ao retornarem para seus locais de origem, aí passaram a desenvolver seus estudos, cada vez mais ampliando e tornando conhecida a nascente ciência.

1.3 Saindo dos laboratórios: do movimento funcionalista à psicometria

Com a chegada de alguns dos nomes citados na seção anterior aos Estados Unidos, outro movimento passou a ser produzido de modo a dar à Psicologia uma configuração diversa daquela produzida na Alemanha por Wundt: o movimento funcionalista. As condições sociais presentes nos Estados Unidos naquele período, conforme apontam Ferreira e Gutman (2007), incluíam a existência de necessidades, sejam políticas, sejam administrativas, oriundas do processo de modernização avançado que lá ocorria, o qual demandava novos ajustes, exames e controles sobre as pessoas, especialmente no campo do trabalho e da educação. Havia significativo espaço nesse modelo nascente de sociedade para uma ciência que pudesse fazer frente à tarefa de classificação, seleção e ajuste dos indivíduos a essas novidades, papel que coube à Psicologia. Além disso, houve, naquele período, nos Estados Unidos, importante expansão universitária, seja pela criação de novas universidades, seja pela ampliação de outras, mais tradicionais, que acabaram tornando-se sede dos movimentos funcionalistas e onde também se iniciou a criação dos laboratórios de Psicologia estadunidenses.

Pode-se resumir o movimento funcionalista estadunidense a partir da formação de três

distintos grupos de psicólogos: aquele iniciado por Edward Titchener, na Universidade de Cornell; o grupo composto por Granville Stanley Hall (1844-1924), na Universidade de Clark, James McKeen Cattell, na Universidade de Columbia, e James Mark Baldwin (1861-1934), em Princeton; e, por fim, o grupo composto por William James (1842-1910), em Harvard, e por John Dewey (1859-1952), nas Universidades de Michigan, Minesota e Chicago (FERREIRA; GUTMAN, 2007).

Esses grupos possuem especificidades entre si, mas guardam ainda muito mais semelhanças. Há nesse movimento uma forte influência do darwinismo social, o que, para a Psicologia, reverbera não apenas no plano ontológico, mas também no plano metodológico. Em termos ontológicos, passa-se a ter um modelo instrumental de compreensão dos fenômenos psicológicos, tais como percepção, afetividade, aprendizagem, motivação, que existiriam com o propósito de melhor adaptar o indivíduo para a vida. Figueiredo (2003) indica que isso leva ao entendimento de que em tais fenômenos haveria, seguindo o Funcionalismo, uma intencionalidade, seja objetiva ou inconsciente. Os fenômenos psicológicos existiriam *em função* da adaptação.

Todavia, conforme ensinam Ferreira e Gutman (2007), o conceito de adaptação aqui extrapola a ideia darwinista dada ao termo, cujo enfoque é a adaptação da espécie. Para a Psicologia, além desse enfoque, são considerados também os processos ontogenéticos, pois interessaria mais a questão da adaptação individual do que da espécie. O conceito deixaria de expressar uma questão de sobrevivência, mas passaria a expressar uma melhor vivência do indivíduo na relação com o meio, independentemente desse ser natural ou social (não haveria distinção entre eles). Neste cenário, coube à Psicologia, transformada em uma tecnologia a serviço dessa adaptação, estudar os processos psicológicos, que seriam naturais e decorreriam da necessidade do indivíduo ajustar-se ao meio ambiente em que estiver inserido, e, ainda mais do que isso, ao estudá-los e compreendê-los desde sua gênese, estrutura e funcionamento, promover os ajustamentos necessários para a boa implementação e consolidação do projeto do mundo moderno e capitalista.

É certo que a Psicologia, tal como foi pensada em sua origem pelos primeiros autores funcionalistas, foi superada, dando lugar para as teorias posteriormente surgidas. Porém, o Funcionalismo, somado às teorias da Psicologia diferencial, deixou marcas até hoje ainda sentidas em boa parcela da Psicologia contemporânea. Ferreira e Gutman (2007, p. 122) alertam para isso, afirmando que “ao longo da história da psicologia, esse modelo se dissemina,

transcende os seus movimentos originais e se dissolve no campo psicológico, dando a uma expressiva parte desse campo sua feição atual enquanto saber voltado para as práticas de ajustamento”.

Considerando essas fortes marcas deixadas pela Psicologia diferencial para as teorias e práticas psicológicas contemporâneas, especialmente na Psicologia em seu encontro com a Educação, é imprescindível a ela um olhar atento. Cabe salientar que o vigor com que os conceitos darwinistas foram apreendidos e desdobrados para as Ciências Sociais e Humanas, inclusive para além do que Charles Darwin (1809-1882) propôs em suas publicações (FERREIRA; GUTMAN, 2007), denota que houve uma apropriação de seus conceitos de modo a servir a propósitos de justificação das desigualdades que cada vez mais se acentuaram em uma sociedade em que supostamente todos têm as mesmas condições de ascensão social. Por meio da criação de *neutras* explicações científicas, fundamentadas nos conceitos de capacidades individuais para a adaptação, a desigualdade pode ser apresentada como sendo resultado das supostas diferenças que haveria entre os sujeitos e não como resultado de uma sociedade estratificada em classes dominante e dominada. Passou-se a ter uma forte individualização da responsabilidade e da culpa pelo lugar ocupado por cada um na corrida pelas melhores posições sociais e condições de vida, fatalmente atribuídas à boa ou à má sorte na loteria da hereditariedade, nada ou quase nada podendo-se fazer quanto a isso.

Sir Francis Galton (1822-1911) é o nome que surge quando reviram-se as origens da história da Psicologia diferencial. Além disso, é dele o conceito de eugenia, que significa a melhoria da espécie por meio da reprodução seletiva. Para Galton, haveria a eugenia positiva, isto é, o incentivo da reprodução dos mais aptos, e a eugenia negativa, que se trata da dificuldade da reprodução dos que seriam menos aptos. Portugal (2007) explica que Galton tratou de demonstrar através de modelos matemáticos que as altas ou baixas habilidades mentais derivam de traços hereditários. Para isso, relacionou as habilidades mentais à reputação profissional alcançada pelas pessoas: como os indivíduos por ele estudados que apresentavam alta reputação pertenciam a famílias abastadas de camadas superiores na estratificação social e possuíam laços de parentesco, foi fácil concluir, com ajuda da estatística, que tal alta reputação não derivava de outra coisa senão da hereditariedade, em uma completa negação dos aspectos sociais.

Tais juízos de Galton acerca das habilidades mentais o levaram a voltar sua atenção às diferenças individuais, coisa que nenhum estudioso da Psicologia havia feito até aquele

momento, exceto por escassas tentativas feitas por Fechner (1801-1887) e Helmholtz (1821-1894), que apenas anotaram diferenças individuais constatadas em suas pesquisas. Schultz e Schultz (1992), autores da história da Psicologia estadunidense, indicam que, com isso, Galton teve significativa importância para os rumos tomados por esta ciência, pois pode ser considerado o primeiro psicólogo clínico, à medida que criou os primeiros testes mentais (muito embora o termo *testes mentais* seja oriundo de Cattell) com o objetivo de mensurar as capacidades sensoriais que estariam relacionadas à inteligência. Assim, ao trabalhar no desenvolvimento desses testes, Galton contribuiu enormemente para o posterior desenvolvimento da psicometria, permitindo que a Psicologia saísse de dentro dos laboratórios, onde as pesquisas tinham somente o propósito de produzir conhecimentos teóricos, para começar a ser pensada em termos de aplicações práticas. Daí decorre a afirmação que fiz anteriormente acerca da considerável influência da Psicologia diferencial, somada às influências funcionalistas, para os rumos adotados pela Psicologia.

Apesar do artificioso e simplista método de Galton no que concerne às questões eugenistas, as consequências de suas ideias permaneceram imiscuídas nos interstícios de diversas Ciências Humanas por considerável tempo, assim como influenciaram a adoção de práticas eugênicas não apenas na Europa, mas também nos EUA até significativo período do século XX⁹. É certo que Galton viveu em um período da história em que as ideias darwinistas recém haviam sido divulgadas (Galton e Darwin, inclusive, eram primos) e estavam encontrando plena aceitação no meio científico. Além disso, Galton, pertencendo à aristocracia intelectual inglesa, sem qualquer pudor olhou para os dados sociais e os organizou de modo a melhor representar os interesses dessa aristocracia.

Porém, para não ficar apenas no libelo aqui traçado, preciso fazer jus ao considerável esforço feito pelo teórico para desenvolver suas premissas. Schultz e Schultz (1992) afirmam que Galton, após fundar seu laboratório, no ano de 1884, reuniu dados antropométricos de mais de nove mil pessoas com o objetivo de definir a variedade das capacidades humanas. Aproximadamente cem anos após a realização dessas medidas, dizem os autores, um grupo de psicólogos norte-americanos analisou esses dados e constatou significativa consistência estatística, assim como também constatou que forneciam informações sobre tendências de

⁹ Eventualmente estas ideias reaparecem com novas roupagens, sempre balizadas pelo discurso científico, apesar de a história do século XX ter exaustivamente sido testemunha de suas perversas consequências. Exemplo disso são as tentativas de mapeamento do funcionamento cerebral de pessoas condenadas pela prática de crimes. Mais uma vez as condições sociais passam ao largo destes estudos.

desenvolvimento na infância, adolescência e maturidade da população cujos dados foram coletados. Schultz e Schultz (1992) vão mais além e afirmam que muitas dessas medidas revelaram um padrão que guarda semelhança com o relatado em literatura psicológica mais recente.

De todo modo, uma importante modificação passou a ocorrer no interior da Psicologia após as pesquisas de Galton, com o desenvolvimento de aplicações práticas para as pesquisas realizadas. A propósito, o desenvolvimento dessa exigência de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos pela ciência começou nos Estados Unidos e é decorrente de dois fatores, conforme indica Goodwin (2005): inicialmente, do próprio caráter pragmático desse país, somado ao vertiginoso crescimento do desenvolvimento industrial na virada do século XIX para o XX, o que clamou por mudanças seja no âmbito da produção industrial seja no desenvolvimento da escolarização formal. Criava-se nos Estados Unidos uma concepção de que a Ciência deveria ser útil para melhorar a vida e conduzir ao progresso.

No caso da Psicologia, havia a própria questão prática dos profissionais que se ocupam dessa nascente ciência: com o incremento do número de pessoas com doutorado em Psicologia, não havia mais laboratórios para todos chefiarem nas universidades em que eram desenvolvidas as pesquisas. Assim, “tornar-se perito em psicologia aplicada enriquecia o currículo e punha comida na mesa” (GOODWIN, 2005, p. 255). Foi na psicometria que esses profissionais encontram a possibilidade de aplicar seus conhecimentos, levando-os para a educação, o comércio, a indústria, e até mesmo, para o exército (SILVA, 2010). Desse modo, a psicometria, além de desenvolver-se consideravelmente, também tornou-se uma espécie de febre a partir do desenvolvimento de testes para mensuração da inteligência.

Importantes expoentes desse movimento passaram a direcionar seus esforços para o desenvolvimento científico de instrumentos de mensuração, como, por exemplo, Cattell, acima referenciado. Esse pesquisador, mesmo tendo estudado em Leipzig, não se interessava pelos estudos realizados por Wundt, vindo a interessar-se, por outro lado, pelo que Galton vinha desenvolvendo (GOODWIN, 2005). Após considerável período estudando na Europa, Cattell retornou para os Estados Unidos e fundou um laboratório na Universidade da Pensilvânia, onde replicou algumas testagens realizadas por Galton. Porém, ao contrário deste, eliminou as medidas que se restringiam aos aspectos físicos, direcionando seu olhar para os aspectos mentais dos indivíduos testados. Finalmente, foi em um artigo publicado em 1890, intitulado *Medições e testes mentais*, que o pesquisador cunhou o termo *teste mental*, ainda que não tenha

indicado a finalidade prática de seus testes. Goodwin (2005, p. 257) informa que, no artigo em questão, Cattell apenas referiu que seus testes poderiam ser “úteis com relação ao treinamento, estilo de vida ou determinação de doenças”, não detalhando seus possíveis propósitos.

Simultaneamente aos estudos de Cattell, na Europa outros pesquisadores também estavam trabalhando no sentido de criar instrumentos científicos para a realização de testes. Hermann Ebbinghaus (1850-1909), também aluno de Wundt, iniciou na Alemanha um projeto no qual pela primeira vez utilizava-se como sujeitos crianças e não mais adultos. Além disso, o foco passou para o estudo de fenômenos mentais mais complexos, pois Ebbinghaus, em meados da década de 1890, recebeu como desafio a tarefa de investigar os efeitos da fadiga mental em crianças em idade escolar, pois os administradores escolares tinham a percepção de que o turno matutino ininterrupto de cinco horas estava gerando fadiga e irritabilidade nervosa nas crianças. Porém, mais do que suposições, precisavam de informações que comprovassem que isso de fato ocorria. Segundo Goodwin (2005), para fazer frente a tal tarefa, Ebbinghaus deixou de lado a realização de medições dos aspectos sensoriais, voltando-se para a busca de medições das atividades cognitivas das crianças. O pesquisador não continuou aprofundando suas investigações, mas foi inspirador de Alfred Binet (1857-1911), na França, que também possuía questões educacionais práticas para resolver.

Assim como em outros países, na França a educação primária tornou-se compulsória para todas as crianças entre seis e 14 anos de idade, levando para as escolas todas as crianças, mesmo aquelas que supostamente não tivessem capacidade mental para apreender os conteúdos ensinados. Instalou-se a necessidade de identificar cientificamente e com precisão quais seriam estas crianças, para encaminhá-las para turmas especiais, de modo a propiciar a elas um ensino direcionado. Assim, o governo formou uma comissão que tinha o propósito de realizar tal investigação. Tomando parte dessa comissão estava o citado Alfred Binet, um dos mais eminentes psicólogos franceses da época. Pode-se afirmar que foi a primeira aproximação prática entre a Psicologia e a Educação, pois a pesquisa encomendada tinha finalidade de aplicação prática. Previamente o pesquisador havia feito na Sorbonne um programa de pesquisa voltado para o estudo das diferenças individuais, o que lhe trouxe ideias de como deveria desenvolver seu trabalho para conseguir medir as diferenças individuais das crianças que supostamente não aprendiam. Sabia que precisava criar uma forma confiável para isso, então criou a primeira escala de inteligência, publicado conjuntamente com Theodore Simon (1872-1961) em 1905, revisando-o ainda mais duas vezes antes de sua morte (SILVA, 2010).

Faço apenas uma necessária ressalva acerca do trabalho de Binet e suas consequências para a Psicologia: ao contrário do que uma leitura rápida poderia indicar, ele não pode ser incluído no movimento dos psicometristas, pois o caráter que o pesquisador quis dar a seu trabalho foi prioritariamente clínico. Seu propósito, antes de criar instrumentos a serem aplicados a quaisquer fins e de modo indiscriminado, era o de trazer um profundo rigor na investigação da inteligência, com o objetivo de realizar um diagnóstico individual com vistas ao recrudescimento da compreensão dos processos psicológicos superiores e à promoção da educação.

Além disso, conforme ressaltado por Silva (2010), Binet deixou claros seus protestos em relação à quantificação do resultado da escala de inteligência por ele criada. De fato, continua explicando a autora (2010), isso não ocorreu na França em um primeiro momento, pois, naquele período, não havia lá a necessidade de selecionar apenas alguns, os melhores, para ocupar limitadas oportunidades educacionais. Porém, havia um certo clima intelectual e social nos Estados Unidos que demandava por amplos processos classificatórios da inteligência, e o material desenvolvido por Binet muito adequadamente servia a tais propósitos.

Assim, Louis William Stern (1871-1938), ao substituir o termo *nível mental*, usado por Binet, pelo termo *idade mental*, propôs uma relação entre os resultados alcançados pelos indivíduos testados por meio da escala e sua idade cronológica, criando assim a ideia de Quociente de Inteligência. Na opinião de Silva (2010), isso produziu significativas transformações na proposta inicial da escala no que se refere ao espírito de seu método e, também, no que se refere ao espectro de aplicações.

Foi em 1908 que o pesquisador estadunidense Henry Goddard (1866-1957), em viagem de estudos realizada a Europa, tomou conhecimento da escala Binet-Simon, vindo a traduzi-la para a língua inglesa e aplicando-a em crianças. A partir dos resultados alcançados e verificando que estes convergiam com outras observações dessas crianças, Goddard passou a difundir a escala e, mais ainda, propôs um aprimoramento no sistema classificatório que havia até então. Dizia ele que “embora parecessem normais aos olhos das pessoas, os tolos eram responsáveis por muitos dos males da sociedade. E, para identificá-los, a sociedade precisava da ajuda de especialistas altamente treinados” (GOODWIN, 2005, p. 264).

Porém, se Goddard foi o tradutor e o primeiro difusor da escala de Binet, foi Lewis Terman (1877-1956) quem a revisou e criou uma padronização, difundindo-a enormemente em solo norte-americano. Em 1916, após introduzir novos testes, revisar alguns itens da escala

original e elidir outros, ele aplicou a nova escala, revisada, a cerca de 2300 pessoas, sendo que, dessas, a maioria eram de crianças de classe média, ainda que também a aplicação tenha ocorrido em 400 pessoas adultas. Fechando a escala com uma série de noventa questões, Terman publicou, em 1916, a chamada Revisão de Stanford da escala Binet-Simon, mais conhecida como Stanford-Binet. Foi também a partir de Terman que se popularizou o conceito de Quociente de Inteligência (QI). Seu ideal era de que a testagem de QI feita em larga escala levasse diferentes tipos de educação para os diferentes níveis de capacidade intelectual, o que garantiria que toda criança tivesse a chance de aproveitar o máximo de qualquer aptidão de que a natureza a tivesse dotado (GOODWIN, 2005).

Mais uma vez, porém, quaisquer aspectos sociais foram sumariamente ignorados em prol de uma prática classificatória de sujeitos segundo suas capacidades inatas ou hereditárias. Reforço ainda mais uma vez, como se verifica em alguns práticas, camufladas pela suposta imparcialidade do discurso científico, o atravessamento de interesses ideológicos de manutenção de uma ideia de que há igualdade de oportunidades para todos na sociedade capitalista, como pretendia o projeto burguês ainda no século XVIII. Ora, se as oportunidades estão disponíveis para quem se dispuser a delas usufruir, mas mesmo assim há situações tão desiguais entres os sujeitos, poder-se-ia supor que faltou a alguns *força de vontade* necessária para o alcance do sucesso, ou força de caráter, ou, lamentavelmente, a esses faltaram os bons auspícios do destino, que, não lhes sendo generoso, não lhes concedeu a boa herança genética para lhes dotar de alta inteligência e habilidades. Pelo menos é isso que reiteradamente é repetido aos sujeitos, das mais diversas formas e de modo a contribuir significativamente para construir não apenas um saber sobre como acontece a vida em sociedade, mas também para produzir saberes sobre os sujeitos, saberes esses apropriados de modo a tomar parte na construção subjetiva e na atribuição de sentidos à própria existência.

Acerca do processo classificatório permitido pelo desenvolvimento de testes psicométricos, Patto (1984, 1999) vem alertando algo que precisa ser incorporado às reflexões e à atuação dos psicólogos. Diz ela que essa “quantificação quase mágica, realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros” (1984, p. 98). Não é à toa o sucesso alcançado pela escala Stanford-Binet, por exemplo, que muito rendeu para Terman em direitos autorais, segundo Goodwin (2005), tanto que sua versão mais recente talvez continue sendo um dos testes de inteligência mais utilizados. Mas o alerta de Patto (1984) estende-se dos testes de inteligência, os primeiros

criados, também para os que se seguiram:

não tardaram os testes verbais, os testes não-verbais ou de performance, os testes coletivos, todos eles visando aos mesmos fins práticos de classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades. (PATTO, 1984, p. 98).

A ideia de que haveria a imperiosa necessidade de classificar e diagnosticar a criança que apresenta alguma dificuldade no processo de escolarização, não aprendendo adequadamente segundo o padrão desejado, alastrou-se significativamente pelos espaços de educação formal ao longo do século XX, em uma prática que naturalizava o processo social, assim como também naturalizava as práticas que têm lugar no espaço intraescolar.

Se por um lado a virada do século XIX para o XX viu o nascimento e desenvolvimento acelerado dos testes de inteligência, seguidos posteriormente pela construção de outras modalidades de testes, também nesse período outros movimentos tiveram lugar no interior na Psicologia, que contribuíram para sua consolidação como ciência útil e crível para os fins a que se propunha. Entre estes movimentos, pode-se citar a Psicanálise, Behaviorismo e o Humanismo, que ainda que tenham tido inicialmente o propósito de servir prioritariamente à aplicação clínica, também adentraram os espaços educacionais, cada um a seu modo tomando parte da história do encontro da Psicologia com a Educação.

Além disso, o século XX também viu o surgimento e consolidação das teorias do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem, notadamente as produzidas por Jean Piaget (1896-1980), Liev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962). Cada uma destas com sua própria história de difusão e apropriação por parte dos pesquisadores e profissionais da Psicologia no Ocidente, influenciando, algumas mais e outras menos, o modo como foi sendo construída a compreensão sobre o desenvolvimento do sujeito psicológico a partir de sua relação com o mundo, inclusive com o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente estes movimentos e teorias desembarcassem no Brasil, passando a tomar parte da constelação de movimentos, teorias, práticas, lutas, debates e embates que compõem a Psicologia brasileira. Assim, delinheio na próxima seção alguns aspectos da história da Psicologia no Brasil.

1.4 A Psicologia em solo brasileiro

Olhar para aspectos relevantes da Psicologia no Brasil significa aguçar a visão para diversos processos que foram tendo lugar no país, como, por exemplo, o modo como aqui vigoraram as ideias psicológicas antes de sua formal institucionalização, o processo de profissionalização do psicólogo brasileiro, sua formação, currículos, lei que regulamentou a profissão, códigos de ética que vigoraram na orientação profissional, bem como a criação do órgão que regulamenta a profissão. Porém, é preciso lembrar e refletir também, além das questões relacionadas a esses processos formais, sobre o contexto aqui existente, propício à importação das teorias psicológicas e à sua aplicação na realidade brasileira, mesmo que muitas vezes este processo de transmutação de ideias tenha ocorrido sem o devido exame atento das especificidades da sociedade brasileira.

Fazer esse exercício de pensamento implica em considerar que as realidades históricas da Psicologia brasileira não são significativas por si só, mas, antes, são decorrentes da produção de sujeitos inseridos em determinada realidade e que, pelo trabalho, produziram a vida material. Considerando isso, depreende-se que o modo como foi sendo produzida a Psicologia brasileira passou e continua passando por transformações constantes, e, portanto, trata-se de algo povoado pelas contradições próprias da produção da vida.

Como é corriqueiro observar-se na literatura científica da área, são feitas divisões dessa história, sendo que uma das mais conhecidas é a de Isaias Pessotti. Esse pesquisador dividiu a história da Psicologia brasileira em quatro períodos, que são: período pré-institucional (até 1833), período institucional (1833 a 1934), período universitário (1934 a 1962) e período profissional (1962-). Para organizar essa periodização, o autor considerou a presença ou ausência, no país, de instituições relacionadas à Psicologia.

O período pré-institucional é caracterizado como o momento da história em que as ideias sobre os processos psicológicos que aqui vigoravam eram aquelas que apareciam nos textos religiosos ou políticos, mas guardando relação com o pensamento europeu. Pessotti (1988) considerou o ano de 1833 como marco para o encerramento desse período, em função deste ter sido o ano em que se deu o surgimento das faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, ou seja, é o ano em que há o surgimento de instituições que, mesmo sendo de área distinta da Psicologia, acabaram por se ocupar de estudar algumas questões relacionadas a

temas da Psicologia. De todo modo, vale ressaltar que esses temas começaram a despertar considerável interesse pois, segundo Massimi (1985), esses saberes contribuíram para a organização da sociedade, seja participando no modo como eram catequizados os povos indígenas, seja contribuindo para a educação moral dos jovens. Herdeiros das ideias que estavam sendo desenvolvidas na Europa, também aqui estes saberes carregavam em si os ideais liberais e uma concepção de Homem que o caracterizava como sendo dotado de uma natureza livre e racional.

O período seguinte, chamado por Pessotti (1988) de período institucional, compreende os anos entre 1833 e 1934, quando os conhecimentos psicológicos foram utilizados em outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Pedagogia e a Medicina. Nessas áreas, os saberes psicológicos compareceram para caracterizar o comportamento dos indivíduos, especialmente nas teses de doutorado desenvolvidas pelos médicos que estudavam nas faculdades de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro. O enfoque religioso e moral que antes era dado aos estudos sobre fenômenos como atenção, inteligência, sensibilidade, atividade e vontade perdeu seu espaço, e a ênfase nesse momento voltou-se para uma intenção higienista, ainda que esse processo não tenha se dado rapidamente e de forma linear (BOCK, 1999).

Consoante ao mencionado, foi neste período que se deu a consolidação das concepções positivistas no cenário internacional, seguida pelo advento da Psicologia científica no meio acadêmico, fenômeno que se reproduziu no Brasil, impactando nos rumos dados aqui à nascente ciência. Gomes (2003) discute essa questão, explicando que diversos médicos brasileiros foram para a Europa realizar estágios em serviços psiquiátricos europeus, lá tomando conhecimento dos estudos desenvolvidos nos laboratórios de Psicologia, o que levou à criação de laboratórios também no país quando de seu retorno. De modo semelhante, continua Gomes (2003), o reconhecimento da Psicologia como fundamentação científica para a Pedagogia conduziu à criação de laboratórios nas escolas normais, sendo que alguns desses laboratórios acabaram tornando-se importantes núcleos de pesquisa, levando futuramente à criação de Institutos de Psicologia que vieram a ser incorporados por universidades brasileiras.

Desde esse período, verifica-se a presença de publicações de temas da Psicologia na relação com a Educação, tais como aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, influência dos pais sobre o desenvolvimento, utilização de prêmios e castigos como instrumento de controle, entre outras. Autores daquele período entendiam que a personalidade da criança era um processo mutável, sendo tarefa da

educação moldá-la com o propósito de domar tendências inatas. Verifica-se, portanto, que a Educação começou sua aproximação com a Psicologia no Brasil principalmente por tal período, o que para aquele momento, tratava-se de algo estratégico: a Educação, uma das grandes encarregadas da tarefa de alavancar o desenvolvimento e o progresso nacionais, tinha a pretensão de tornar-se científica, e a possibilidade para o alcance desse propósito estava em sua aproximação com a Psicologia. Para um alcance mais preciso de seus objetivos, a Educação precisava melhor conhecer seus sujeitos (MASSIMI, 1985; BOCK, 1999).

O período denominado por Pessotti (1988) de *universitário* compreende os anos entre 1934 e 1962, quando a Psicologia começou a consolidar-se como disciplina autônoma. O início desse período coincide com o momento que os ideais escolanovistas passaram a vigorar na Educação brasileira, passando-se a ter a compreensão de que o trabalho educacional deveria objetivar a manutenção da natureza pura e boa da criança para que o desenvolvimento se desse de tal modo que a conduzisse a ser um ser humano criativo e espontâneo. Nesse cenário e para conseguir alcançar essa meta, a Psicologia passou a ter um papel de relevo, pois passou a ser necessário conhecer melhor a criança para poder esquadrihar seu desenvolvimento e corrigi-lo quando necessário (BOCK, 1999).

Além disso, até 1934, a Psicologia era uma disciplina facultativa aos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, quando passou a ser obrigatória. Foram então criadas cátedras deste tema, possibilitando à Psicologia conquistar cada vez mais espaço na formação de outros profissionais: “neste período, a Psicologia passa a ter um desenvolvimento autônomo desvinculado da utilização médica e virtualmente independente da aplicação escolar” (PESSOTTI, 1988, p. 26).

Em 1946, foi institucionalizada pela primeira vez a formação em Psicologia e, para ser habilitado legalmente como psicólogo, era necessário cursar os três primeiros anos do curso de Filosofia, Biologia, Fisiologia, Antropologia ou Estatística e, posteriormente, cursar especialização em Psicologia. Não tardou, porém, que se desse a formação do psicólogo a partir de um currículo com conteúdos prioritariamente da Psicologia, o que ocorreu em 1957. Também não tardou para que se criasse o anteprojeto de lei para a regulamentação da profissão, pois o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e a Associação Brasileira de Psicotécnicos (ABP) enviaram ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sugestões para a regulamentação da Psicologia (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Por fim, Pessotti (1988) define o último período de sua classificação, isto é, o período

profissional (1962 -). O ano que demarca o início deste último estágio foi quando houve a aprovação da Lei nº. 4.119, que regulamentou a profissão de psicólogo no país. Em 1964, houve a aprovação do decreto 53.464, que regulamentou a Lei. 4.119, decretando as normas para o exercício profissional, a formação, as exigências para conferência de diploma ao bacharel, ao licenciado e ao psicólogo, além das disposições gerais e transitórias do decreto (BRASIL, 1962; BRASIL, 1964).

Pereira e Pereira Neto (2003, p. 25) informam que passou a existir no país um recrudescimento no número de psicólogos, seja pela regulamentação da profissão e oferta de formação, seja devido ao crescimento na demanda da população por serviços psicológicos, pois “A psicologia e a Psicanálise entraram no cotidiano das pessoas através de manuais de comportamento, revistas, programas de TV e livros sobre sexualidade. Deitar no divã significava sinal de status social”, especialmente para as pessoas de classe média e alta.

Considerando o que afirmam os autores, depreende-se que a Psicologia caminhava a largos passos no sentido de fortalecer sua ênfase na atuação clínica, o que, além de fortalecer a nascente imagem da Psicologia como profissão liberal, contribuiu para tornar secundária a atuação na área educacional, assim como também passou a tomar parte no modo como a Psicologia Escolar passou a construir seu perfil de trabalho. Isso é confirmado por Antunes (2008, p. 472), que diz:

Um fato interessante a ser mencionado é que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação, antes base principal para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, torna-se secundário para os profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas, sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho. Esse é também um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da psicologia escolar, tendo como base o modelo médico [...].

Em 20 de dezembro de 1971, foi assinada a Lei nº. 5.766, que criou o Conselho Federal de Psicologia (CFP), uma autarquia de direito público, e os Conselhos Regionais de Psicologia (BRASIL, 1971). Na sequência, em 1974, o CFP instituiu a Resolução nº. 04, na qual define as atribuições profissionais do psicólogo. No ano seguinte, instituiu também o primeiro Código de Ética da profissão (revisado em 1976) e, em 1979, o segundo. Todas essas versões do Código, atendendo às especificidades da Psicologia daquele período, possuem fortes marcas de uma atuação clínica (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003; BOCK, 1999).

Nos anos 1980, fortes ventos da crítica começam a surgir. É a década, por exemplo, em que Patto publica a obra *Psicologia e Ideologia* (1984), seguida da obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, cuja primeira publicação se deu em 1990 (1999). Na Psicologia Social, também são construídas importantes reflexões, especialmente a partir das publicações da pesquisadora Silvia Tatiana Maurer Lane. Ou seja, são anos marcados por profundas reflexões críticas sobre aspectos teórico-metodológicos da Psicologia, o que veio a incidir inclusive na formulação, em 1987, na resolução nº. 02, do CFP, que aprovou um novo Código de Ética. Há alguns avanços nesse código, pois há nele a chamada para a realização de permanentes análises críticas da realidade política e social por parte dos psicólogos, assim como a necessidade da construção da imagem do profissional como um colaborador na criação de condições para a eliminação da opressão e da marginalização. A ênfase anteriormente posta na atuação clínica é ampliada para outras possibilidades de trabalho (BOCK, 1999).

Por fim, o atual Código de Ética foi aprovado em agosto de 2005 e busca contemplar as mudanças ocorridas na sociedade e na profissão desde 1987. Trata-se de um código marcado principalmente pelo chamado aos profissionais da área para o atendimento às demandas sociais e à análise crítica da realidade política, econômica, social e cultural no desenvolvimento da atuação profissional.

Atualmente, a profissão conta com 268.670 psicólogas(os) no país, distribuídos por todos os estados da federação e inscritos em um dos 23 conselhos regionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2015a). Certamente um dos grandes desafios para uma profissão que adquiriu tamanho porte é a formação das novas gerações com qualidade. Considerando a importância desse tema, na sequência discuto o tema formação do psicólogo.

1.5 A formação em Psicologia

O ensino de Psicologia no Brasil precede o início do século XX, comparecendo como objeto de estudo em diferentes áreas teóricas, tais como a Filosofia, Medicina, Pedagogia, entre outras (MASSIMI, 1990). Porém, os primeiros movimentos no sentido de organizar uma formação sistematizada em Psicologia ocorreram em 1932, por meio do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, localizado no Rio de Janeiro, mas somente em 1953 foram

feitas propostas efetivas visando à criação de currículos em Psicologia e, em 1957, uma Comissão de Ensino Superior (CES) emitiu o parecer 412, favorável à criação da profissão de psicologista.

Em 1958, Clovis Salgado, Ministro da Educação, apresentou ao presidente da República daquele período, Juscelino Kubitschek, a mensagem nº. 47/1958, posicionado-se de modo favorável à regulamentação da profissão de psicologista. Finalmente, depois de diversos trâmites, em 27 de agosto de 1962 foi aprovada a Lei 4.119, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo, e, no dia 19 de dezembro, o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo para os cursos por meio do parecer nº. 403/62. Por meio desse parecer, são elencadas as matérias mínimas a serem ofertadas, assim como se organiza a formação em três modalidades: bacharelado (objetivando a formação do pesquisador), licenciatura (objetivando a formação do professor de Psicologia) e a formação psicólogo (objetivando a preparação profissional), todos graus autônomos entre si (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1962). Além disso, em 21 de janeiro de 1964 foi assinado o decreto 53.644, que regulamentou a Lei. 4.119. Além de estabelecer normas para o exercício profissional, esse decreto estipulou um currículo mínimo para os cursos, com disciplinas obrigatórias, somadas a outras, escolhidas pela instituição de ensino (BRASIL, 1964).

A partir disso, houve uma tentativa, por parte dos formadores, de ofertar cursos com qualidade que associassem a pesquisa ao ensino. Porém, o que ocorreu foi um cenário de absoluto recrudescimento na oferta de cursos, sem necessariamente estar acompanhado da necessária qualidade. Para Lisboa e Barbosa (2009), esse crescimento ocorre principalmente em três distintos momentos, denominados por eles de *boom* de crescimento.

No que se refere especificamente à formação do psicólogo para atuar na Educação, a Lei 4.119/1962 não se omite, pois, o artigo 13, § 1º, letra c, institui que é função privativa do psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de orientação psicopedagógica. Todavia, as disciplinas ofertadas nos cursos de graduação por meio da proposta do currículo mínimo eram limitadoras de uma adequada preparação para essa atuação, pois o foco estava no ensino de métodos e técnicas de realização de psicodiagnósticos e intervenções terapêuticas voltadas ao ajustamento dos alunos (CRUCES; MALUF, 2007). Ou seja, desde a promulgação da lei que regulamenta a profissão no país, a formação do psicólogo para atuar na Educação já esteve direcionada para prepará-lo no sentido de atribuir ênfase ao

uso de métodos e técnicas da área clínica.

Em relação ao crescimento do número de cursos de Psicologia, o primeiro *boom* ocorreu na década de 1970, decorrente especialmente de dois fatores: proliferação de cursos universitários particulares e aumento da demanda da população por serviços de psicólogos. Ressalta-se que, em 1968, por meio da Reforma Universitária, teve início o processo de privatização do ensino, visto ter sido essa a saída encontrada pelo governo militar para resolver a crise universitária que atingia o país naquele momento (LISBOA; BARBOSA, 2009; BERNARDES, 2003).

Gomes (2003) compartilha sua preocupação com a qualidade da formação propiciada ao estudante de Psicologia, pois explica que, para iniciar seus cursos foram poucas as universidades que buscaram orientação de professores estrangeiros, experientes, sendo que a maioria buscou a colaboração de religiosos, de profissionais de áreas afins ou até mesmo de profissionais apenas interessados em Psicologia. Por si só esse seria um cenário preocupante, mas é preciso lembrar ainda que a Psicologia caracteriza-se por um quadro de dispersão teórica e metodológica própria da diversidade que a compõe:

Como se sabe, o conhecimento psicológico caracteriza-se desde suas origens pela diversidade e fragmentação. O Currículo para os cursos de psicologia proposto em 1962 refletia a lógica de uma formação que vai dos fundamentos e da experimentação para os estágios profissionais e para a aplicação. Só que na psicologia esta relação não é clara. O que se tem é uma tradição experimentalista à procura de aplicações e uma prática profissional à procura de fundamentos (GOMES, 2003, s/p).

Apesar desse cenário pouco animador, a década de 1980 não se caracteriza como um momento de mudanças efetivas no que tange à formação do psicólogo, exceto pela realização de profundas reflexões sobre o que se tinha produzido até então em termos teórico-metodológicos e sobre os rumos que se pretendia dar para a profissão. Bernardes (2003) indica, por exemplo, que, nesse período, houve um incremento no número de publicações de artigos científicos que versam sobre a formação, assim como a comunidade acadêmica passou a levantar questionamentos e mobilizações acerca de questões políticas e sociais. As entidades de classe, segundo o que lembra Bock (1999), passaram a consolidar seu lugar perante a categoria profissional, organizando encontros, congressos e debates. Exemplo disso é que, em 1992, o CFP e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) realizaram debates sobre a formação do psicólogo brasileiro, efetuando encontros com representantes de todos os cursos

do país.

Nesses encontros foram produzidos documentos que elencavam dificuldades vivenciadas pelas instituições formadoras, assim como foram elaboradas propostas para o desenvolvimento de ações, culminando na realização do I Encontro de Coordenadores de Formação de Psicólogos, ocorrido na cidade de Serra Negra, São Paulo. Nesse encontro, em que estavam representados 97 dos 103 cursos existentes à época, foi escrita a Carta de Serra Negra, importante documento sobre a formação em Psicologia no Brasil. Em plenária, aprovaram-se sete princípios norteadores para a formação e elaboraram-se dez sugestões de operacionalização desses princípios (JAPUR, 1994).

Não obstante todo o esforço empreendido pelas entidades formadoras de então, do CFP e dos CRPs, a década de 1990 viu surgir novas legislações para o ensino no país, especialmente a lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), cujo conteúdo vinculava-se com o ideário e agenda neoliberais. Em termos efetivos, isso significou forte tendência de desenvolvimento de ações mercadológicas na Educação, privilegiando quantidade em detrimento de qualidade. Lisboa e Barbosa (2009) verificam, nesse período, o segundo *boom* de crescimento no número de cursos de Psicologia ofertados no país.

Depois de muitas idas e vindas próprias dos jogos de interesses e disputas, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia foram aprovadas no ano de 2004, de modo a orientar a formação no que se refere a princípios gerais, habilidades e competências, perfil do formando, conteúdos curriculares, organização do curso, atividades complementares e estágios (BRASIL, 2004).

Nesse documento, ficou configurado que a identidade do curso de Psicologia seria dada por um núcleo comum de formação envolvendo um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos. Ou seja, há o estabelecimento, por meio das Diretrizes, de uma base homogênea para a formação, sendo que as competências estabelecidas referem-se ao desempenho e à atuação requerida do psicólogo. Por outro lado, também é possibilitada formação diferenciada em ênfases curriculares, o que é justificado pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional.

Na organização e na oferta de cursos por parte das agências formadoras devem ser explícitas e detalhadas as ênfases curriculares adotadas, sendo que, nessa definição de ênfases, deve haver um “subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou

potenciais, e com a vocação e condições da instituição” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 4). Além disso, o projeto do curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas, assim como deverão ser oferecidas pelo menos duas que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

O documento apresenta seis sugestões de ênfases para oferta, mas, além dessas, permite às instituições de ensino que concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de atuação profissional. Ao analisar as ênfases sugeridas, verifica-se que são nelas contemplados domínios consolidados de atuação profissional, isto é, a atuação em ambientes organizacionais (Psicologia e processos de gestão); a atuação em espaços educativos (Psicologia e processos educativos); a formação para a pesquisa (Psicologia e processos de investigação científica). Há ainda a sugestão de formação para a atuação em uma perspectiva de prevenção e promoção da saúde (Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde). No que se refere à formação para a atuação em uma perspectiva clínica são sugeridas duas ênfases (Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos de avaliação diagnóstica), refletindo a história da construção da profissão. O texto das Diretrizes salienta que o subconjunto de competências definidas em cada ênfase deve ser abrangente o suficiente para não se configurar uma especialização.

Foi depois dessa alteração nos rumos dados à formação do psicólogo que Lisboa e Barbosa (2009) verificam ter ocorrido o terceiro *boom* no surgimento de novos cursos, isto é, a partir de 2006. Para os autores, isso é decorrente da acentuação do caráter mercadológico da educação brasileira, fazendo com que a quantidade de cursos disponibilizados crescesse de modo vertiginoso.

No ano de 2011, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, por meio da Resolução nº. 5, de 15/05/2011 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011), estabelecendo normas para a formação de professores de Psicologia. Essas diretrizes não alteram as determinações das diretrizes de 2004, nas questões relacionadas a existência de um núcleo comum na formação do psicólogo; a articulação entre as competências básicas e os eixos estruturantes; a obrigatoriedade de realização de estágios básico e específicos; e a existência de Ênfases Curriculares. Antes disso, seu propósito está em organizar a formação de professores de Psicologia (licenciatura) e, nesse aspecto, há alguns pontos que merecem destaque: 1) a

instituição de ensino fica obrigada a oferecer a formação de professor, complementando a formação de psicólogo. Todavia, ao aluno é facultado cursar essa parte da formação. Aos que o fizerem e cumprirem satisfatoriamente todas as exigências, será atribuído o grau de licenciado em Psicologia. 2) A formação de professor não pode ser caracterizada como uma ênfase curricular. 3) A carga horária estipulada para a Formação de Professores está em 800 horas, somadas à carga horária do curso, sendo 500 horas de conteúdos específicos e 300 horas em estágio curricular supervisionado.

Em relação a isso, compreendo que houve significativo ganho para a formação do psicólogo escolar, pois necessariamente o estudante terá contato com conteúdos da área da Educação, especialmente relacionados a conhecimentos didáticos e metodológicos. Esses conhecimentos, ainda que não se configurem como uma das ênfases ofertadas ao aluno (como preceitua o texto da resolução), podem trazer ganhos à formação do psicólogo escolar ao aproximá-lo ainda mais de temas que são próprios dos espaços educativos.

Por fim, considerando a recentidade das alterações de 2004 e 2011 nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, entendo que é importante que novas e constantes pesquisas sejam desenvolvidas, nos próximos anos, que abordem os efeitos de tais alterações na formação dos novos psicólogos brasileiros, visando conhecer alcances, conquistas e limitações destas diretrizes no contínuo processo de construção e revisão nos rumos que se deseja dar à Psicologia brasileira.

2 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS

Sem ter a pretensão de esgotar aspectos históricos, conceituais e políticos da trajetória da Psicologia Escolar e Educacional, vistas sua amplitude e sua complexidade, apresento neste capítulo uma revisão da construção desse campo de pesquisa e de atuação profissional, discutindo aspectos da história do encontro da Psicologia com a Educação e as formas de atuação inicialmente construídas a partir desse encontro; aludo à história dos primeiros movimentos no sentido de se construir uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica; discorro ainda sobre elementos que configuram esse campo no Brasil atualmente e apresento elementos teóricos-críticos que comparecem na construção da Psicologia Escolar e Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural.

Desde logo é importante mencionar que, para falar do encontro da Psicologia com a Educação e designar esse campo de pesquisa e de atuação profissional, optei por utilizar a terminologia Psicologia Escolar e Educacional. Essa escolha decorre de reflexões produzidas a partir da indagação à história das terminologias atribuídas a ele, que foram mudando ao longo do tempo e que revelam o processo de transformações aí ocorridas. Afinal, como afirmam Barbosa e Souza (2012, p. 165), as diferenciações de nomenclatura

estão relacionadas, sobretudo, à definição desse campo em termos de (a) objetos de interesse, (b) finalidades e (c) métodos de investigação e/ou intervenção, que, por sua vez, estão relacionados à visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola e também quanto ao foco de olhar à interface Psicologia e Educação.

Além das expressões *Psicologia Escolar* e *Psicologia Educacional*, encontram-se nas publicações da área termos como *Psicologia da Educação*; *Psicologia na Educação*; *Psicologia do Escolar*, entre outras.

Para lançar luz à nomenclatura *Psicologia Escolar e Educacional* e justificar minha escolha por ela, dialogo com as ponderações propostas por Meira (2000) e Antunes (2008) acerca da questão. Ambas indicam que o termo Psicologia Educacional designou a subárea da Psicologia que tem como propósito a produção de conhecimentos concernentes aos fenômenos psicológicos integrantes do processo educativo, sendo, portanto, simultaneamente componente da área de conhecimento da Psicologia e um dos alicerces científicos da Educação. Por sua vez,

o termo Psicologia Escolar costumeiramente designa a atuação profissional do psicólogo construída nos espaços educativos, e que se fundamenta nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Educacional, mas não apenas, buscando também referências em outras áreas da Psicologia ou da Filosofia da Educação, da Sociologia da Educação, da Didática, entre outras.

Antunes (2008) compreende que *Psicologia Educacional* e *Psicologia Escolar* são intrinsecamente relacionadas, mas não idênticas, e muito menos podem reduzir-se uma à outra, mantendo autonomia relativa uma em relação à outra. Meira (2003) concorda, afirmando que não é possível confundir ou anular as diferenças entre o que é área de atuação e área de conhecimento. Porém, isto não significa que seja possível fazer uma leitura aligeirada da questão e compreender que a *Psicologia Escolar* pode prescindir da teoria, e que a *Psicologia Educacional* não necessita produzir-se a partir das relações sociais construídas dos múltiplos componentes do processo ensino-aprendizagem.

Ademais, é necessário lembrar que, para a dimensão prática da existência do homem caracterizar-se como atividade social transformadora, deverá se dar sobre os objetos do mundo, objetivando transformá-lo e transformar o próprio sujeito. Para que isso ocorra, necessariamente esse sujeito precisará, por um lado, estar orientado pela teoria produzida pelos homens, isto é, orientado por sua consciência, que busca apreender as bases materiais das relações sociais. Por outro, a teoria sozinha não produz atividade social transformadora, prescindindo da atividade prática.

Assim, buscando deixar claro que coaduno com essa forma de pensar a produção teórico-metodológica da atuação do psicólogo que trabalha no encontro com a Educação, optei por utilizar a expressão composta *Psicologia Escolar e Educacional*. Todavia, há passagens ao longo do texto em que denomino o psicólogo que atua na Educação apenas como psicólogo escolar. Logicamente, trata-se apenas de um recurso linguístico favorecedor da simplicidade necessária ao texto científico e não da concepção de que esse profissional não precisa dialogar com a teoria em sua atuação.

Feitas essas considerações, a seguir entreteço reflexões que ajudam a compor a compreensão dos percursos transcorridos pela Psicologia Escolar e Educacional até o estado atual em que se encontra.

2.1 O encontro da Psicologia com a Educação

Assim como ocorreu na seção 1.1, quando realizei uma breve reflexão sobre questões históricas da Ciência, também nessa seção é preciso fazer uma escolha arbitrária acerca do ponto inicial para a revisão da história do encontro da Psicologia com a Educação, pois esse é um encontro que traz ecos de tempos longínquos, desde quando ambas configuravam-se como temas próprios da Filosofia, conforme afirma Antunes (2008, p. 469): “A Grécia Antiga, entre outras civilizações, constitui-se numa rica fonte de estudos, por sintetizar, em sua produção filosófica, a teoria do conhecimento, as idéias psicológicas e as propostas sistemáticas de educação da juventude e sua correspondente ação pedagógica”. Todavia, fazendo a escolha necessária, desenvolvo a retomada histórica especialmente a partir do período em que a Psicologia já havia conquistado seu *status* de Ciência, apartando-se da Filosofia. Além disso, nessa breve retomada, também priorizo o contexto brasileiro, foco das reflexões desenvolvidas nesta tese.

É necessário ressaltar que a leitura histórica realizada não tem o intento de promover a descrição de todos os fatos ocorridos, seja em virtude de tal descrição não se consistir em objetivo da pesquisa desenvolvida, seja em virtude da impossibilidade de neutralidade nessa descrição, que necessariamente prioriza certas leituras acerca da realidade. Assim, o propósito desta breve revisão não é o de buscar nexos causais entre o que foi sendo produzido pela Psicologia em seu encontro com a Educação e o que se tem atualmente, em uma suposta linearidade progressiva do tempo. Antes disso, tenho em consideração que mais importa a produção de sujeitos políticos inseridos em determinado tempo histórico e povoados pelas relações sociais que os constituem do que uma busca por causalidades explicativas.

Conforme pontuado por diversos pesquisadores, o encontro entre Psicologia e Educação, que se deu aproximadamente no início do século XX, foi decorrente da necessidade da Educação encontrar explicações científicas para as diferenças individuais ocorridas no alcance dos objetivos educacionais, de modo a justificar a aprendizagem de alguns em detrimento da suposta não aprendizagem de outros, em um momento em que a sociedade reivindicava, com bastante fôlego, acesso à Educação. Essa reivindicação, por sua vez, decorria da compreensão de que esse seria o caminho e a possibilidade de efetivação do ideal de igualdade, tão apregoado nas sociedades ocidentais nos últimos séculos. A Psicologia

Educacional configurava-se assim como possibilidade científica para a Educação, ainda que apenas no sentido de criar justificativas de cunho individual para a desigualdade, que é estrutural (PATTO, 1984, 1999; MALUF; CRUCES, 2008; BOCK, 1999).

Assim, um marco oportuno para pensar sobre o surgimento da Psicologia Educacional são as publicações das teorias de Edward Lee Thorndike (1874-1949): *Educational Psychology*, em 1903; *Principles of Teaching Based on Psychology*, em 1906; e *Education: A First Book*, em 1912. Sobre a importância desse autor, Schultz e Schultz (1992, p. 222) afirmam que suas investigações sobre a aprendizagem estão entre as mais importantes da história da Psicologia estadunidense, pois suas teorias tiveram significativo uso na Educação, “aumentando o envolvimento da psicologia nessa especialidade”. Em seu livro de 1903, o autor afirma que a finalidade da Psicologia da Educação é a de oferecer o conhecimento da natureza humana para os estudiosos da teoria da Educação, sendo esta talvez uma das primeiras definições do que seja Psicologia da Educação (SCHULZ; SCHULZ, 1992).

Esse autor também foi um dos editores do *Journal of Educational Psychology*, lançado em 1910, periódico científico que, em seu primeiro número, também postula uma definição para Psicologia Educacional, bem mais completa do que a anterior:

interpreta-se o termo “psicologia educacional”, sentido amplo, como aquilo que cobre todas as fases do estudo da vida mental relacionadas à educação. Considera-se, pois, que a Psicologia Educacional inclui não só o campo bem conhecido que integra o livro-texto convencional – a psicologia das sensações, o instinto, a atenção, os hábitos, a memória, as técnicas e a economia da aprendizagem, os processos conceituais, etc. –, mas também os seguintes aspectos: os problemas de desenvolvimento mental (a herança, a adolescência e o inesgotável campo do estudo da criança); o estudo das diferenças individuais, do “retardo e da precocidade” no desenvolvimento; a Psicologia da “classe especial”; a natureza dos dotes mentais; a medida da capacidade mental; a Psicologia dos testes mentais; a correlação dos hábitos mentais; a Psicologia dos métodos especiais nas diversas etapas escolares; os importantes problemas da Higiene Mental. (BAGLEY *et al*, 1919 *apud* SALVADOR, 1999, p. 23).

Para Maluf (1994), a Psicologia Educacional consolida-se a partir de três núcleos componentes, quais sejam: as teorias da aprendizagem, as teorias do desenvolvimento infantil, e a medida das diferenças individuais. Ou seja, ao longo do século XX, são desenvolvidas, no interior de cada um desses núcleos, teorias que vão acabar compondo o que se configurou como a Psicologia Educacional. Além disso, Barbosa (2011) lembra ainda que também se

desenvolveram no interior de escolas de pensamento, como o Behaviorismo, a Gestalt, a Fenomenologia, a Psicanálise, entre outras, teorias preocupadas com a relação entre a Psicologia e a Educação. Considerando essa diversidade de contribuições teóricas, somadas às especificidades de cada contexto em que essas teorias foram pensadas, são múltiplas as configurações que foram sendo dadas para essa área da Psicologia.

No caso do Brasil, são diversos os estudiosos que se voltam para a compreensão dos caminhos trilhados pela Psicologia Escolar e Educacional ao longo do século XX até sua configuração atual, tais como Pessotti (1975), Massimi (1990), Pfromm Neto (1996), Antunes (2001, 2003) e Barbosa (2011). Vale apontar também a importância do livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, de Patto (1984), que, além de propor uma reflexão crítica dos fundamentos e propósitos da área, faz isso voltando-se para a história de sua constituição no país. Entre todos esses pesquisadores, há o consenso acerca de que a Psicologia sempre esteve próxima da Educação desde sua desvinculação da Filosofia.

Assim como Isaías Pessotti propõe a organização da história da Psicologia em períodos, conforme discutido no primeiro capítulo, Pfromm Neto (1996) desenvolve uma proposta que guarda algumas semelhanças com esta, mas referindo-se especificamente à história da Psicologia Escolar e Educacional. Esse autor propõe uma periodização dessa área da Psicologia, pautada na relação estabelecida com a produção desse conhecimento com determinadas instituições. Assim, para o autor, a primeira fase da Psicologia Escolar no país vincula-se ao ensino dos temas de Psicologia nas escolas normais e abrange o período de 1830 a 1940; a segunda, circunscrevendo o período de 1940 a 1962, refere-se à fase universitária do ensino da Psicologia. Por sua vez, a terceira fase ocorre a partir de 1962 e é marcada, segundo o autor, pela realização do Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em âmbito nacional, em 1991, e a realização do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar, em 1994, em Campinas, conjuntamente à realização do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.

Patto (1984) também organiza a aproximação da Psicologia rumo à escola em três momentos: o primeiro configura-se compreendendo o período entre 1906 e 1930 e refere-se a um período no qual vigorava o modelo de produção agro-exportador, em que a maioria da população não possuía acesso à escola. Tratava-se de uma mão de obra não qualificada e analfabeta, mas ideal para o tipo de trabalho que a lógica dominante daquele período necessitava. Com esse cenário, a Psicologia circunscrevia-se principalmente às pesquisas

desenvolvidas em laboratórios, voltadas à experimentação. Todavia, conforme complementa Cruces (2006), também passou-se a ter, nesse período, a aplicação de instrumentos psicológicos para a medição e a classificação de indivíduos em instituições médicas e educacionais, denotando a forte influência das teorias estadunidenses no trabalho construído pelo psicólogo junto às instituições escolares.

Também é consenso entre os pesquisadores da história da Psicologia Escolar e Educacional que, nesse período, havia uma forte ênfase no desenvolvimento de trabalhos com características clínicas e terapêuticas, dotando a atuação profissional de características individualizantes na compreensão dos fenômenos educacionais, de modo a camuflar aspectos estruturais da organização da sociedade e da Educação (MASSIMI, 1990; PFROMM NETO, 1996; ANTUNES, 2001, 2008; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BARBOSA, 2011).

Além disso, ainda nesse período alguns ventos de mudança começavam a dar sinais no país, com principiantes tentativas de modernização, seja atravessadas pela intenção de se promover a industrialização, seja por mudanças nos costumes e por renovações culturais (no ano de 1922, por exemplo, ocorreu a Semana de Arte Moderna, com trouxe o propósito de renovação do ambiente artístico e cultural do país). Sobre isso, Antunes (2008, p. 471) afirma que: “Essas novas idéias traziam em seu bojo um novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação”.

Esse cenário foi terra fértil para o desenvolvimento, no país, de reflexões no âmbito da Educação que tinham com objetivo responder à crescente necessidade de escolarização da população, para a formação do novo homem que o momento histórico de então ensejava. Configura-se desse modo o que Patto (1984) compreende ser o segundo momento da aproximação da Psicologia com a Educação, indo de 1930 a 1960. Esse período caracteriza-se como sendo de grandes transformações tanto no cenário social quanto nos modos de se produzir a Psicologia. Decorre disso a necessidade de se qualificar o trabalhador para atuar nesse contexto diferenciado em relação ao momento anterior.

Os ideais escolavistas foram exaustivamente discutidos no país, com a tentativa de sua implantação nos sistemas educacionais brasileiros. A Psicologia passou a desenvolver principalmente diagnósticos e, secundariamente, tratamentos para a população escolar, além de também buscar desenvolver a seleção por meio de testes psicológicos, nos mais diferentes contextos. Porém, nesse momento, isso ainda se deu com uma parcela reduzida da população.

No que tange aos diagnósticos, verifica-se um crescimento no desenvolvimento da psicometria (em consonância com o que ocorria no cenário internacional, conforme discutido na seção 1.3). Esse modelo favorece e fortalece ainda mais a ênfase em uma atuação com perfil clínico no campo educacional. Para Guzzo e colegas (2010, p. 133),

esse modelo de atuação e o corpo de conhecimento de então contribuíram para a segregação de crianças em salas especiais e classificação de aptos e não aptos para o desenvolvimento nos espaços educativos. Estava aí a raiz da política de exclusão da escola, sobretudo da que se destinava à população mais pobre e oriunda da classe trabalhadora.

Por fim, chega-se ao terceiro momento da periodização proposta por Patto (1984), iniciada a partir de 1960. No cenário político e social, esse período caracteriza-se pela vigência da lógica da internacionalização do mercado interno na busca pelo desenvolvimento, o que conduz ao surgimento de novas necessidades de qualificação profissional visando suprir as demandas desse novo período, sejam demandas materiais, sejam ideológicas. Diz a autora: “[...] a psicologia passa a ser praticada nas escolas, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau” (PATTO, 1984, p. 76).

Houve, nesse período, um aumento do sistema educacional como um todo e, conseqüentemente, também houve um aumento da demanda pela atuação profissional do psicólogo nas escolas (nesse período estando a Psicologia regulamentada como profissão). Essa atuação continuou a perpetuar os modelos de atuação previamente implementados no país, de ênfase clínica e visando à solução dos problemas de aprendizagem pelo ajustamento: “O papel do psicólogo na escola era, fundamentalmente, responsabilizar-se pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o claro intuito de ajustá-los às normas e condutas escolares vigentes” (MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 19).

Todavia, os ventos da transformação começaram a surgir, dando lugar, nos anos seguintes, à produção de profundas reflexões teóricas, embates políticos e ideológicos, busca de novos elementos teórico-metodológicos, na tentativa de superação de um modelo de profissão comprometido com a valorização das questões individuais e privadas, com vistas ao ajustamento e à submissão de uma classe social aos desígnios de outra. Assim, os anos seguintes viram o surgimento de um movimento de crítica aos quadros até então existentes, conforme discuto na sequência.

2.2 Caminhos da crítica na Psicologia Escolar e Educacional: da Ditadura ao Neoliberalismo

Ao esforçar-se para firmar-se como ciência e impor seus saberes (por meio de testes, laudos, diagnósticos, entre outros), a Psicologia adentrou em um labirinto cuja saída muitas vezes se mostrou de alcance difícil. A adesão aos moldes positivistas de produção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas psicologizantes e patologizantes, com claro viés ideológico, conduziram a um estado de coisas em que cada vez mais se tornou evidente a pouca contribuição da área para a efetiva transformação dos números apresentados pela Educação no alcance de resultados - os quais, em torno dos anos 1970, mostravam uma profunda situação de evasão, repetência e insuficientes níveis de conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Concomitantemente, os preceitos da Ciência Moderna e seus efeitos na vida em sociedade começaram a encontrar resistência e a receber críticas. Novos métodos de pesquisa foram problematizados, a fim de se produzir conhecimentos que considerassem a participação de todos na produção da realidade. Todavia, isso somente ocorreu a partir de mudanças importantes que tiveram lugar no cenário social e político, que fortaleceram transformações nos percursos percorridos pela Psicologia.

A regulamentação da profissão de psicólogo deu-se em 1962, oferecendo aos estudantes um currículo com disciplinas prioritariamente biologizantes e psicologizantes, com o propósito de formar psicólogos aptos ao desenvolvimento de diagnósticos por meio da psicometria e psicodiagnósticos clínicos. Necessárias mediações para a realização de leituras acerca da realidade social, assim como discussões sobre políticas públicas, não eram questões que pertenciam à Psicologia daquele período. Criava-se assim um profissional liberal, clínico, que atendia à população de alta renda, em clínicas particulares. Ou seja, importando suas teorias de modo acrítico de países desenvolvidos, a Psicologia assumia um compromisso de classe, nesse período, com os setores mais abastados e, segundo o que defende Bock (1999), carregando suas concepções liberais.

Concomitantemente a isso, passou a haver o crescimento de movimentos sociais importantes, decorrentes da organização popular, que passaram a questionar condições socioeconômicas, tais como o empobrecimento da população trabalhadora e a dependência externa, passando a ocorrer uma fase de redemocratização do país. O período compreendido entre 1945 e 1964, por exemplo, ficou conhecido como período populista e nacional-

desenvolvimentista, criando possibilidades variadas de participação social, seja pela disputa político-partidária, seja pela revitalização sindical. Todavia, apesar desse fortalecimento dos movimentos sociais e dos avanços conseguidos pela Constituição de 1946 (independência entre os poderes, direito à greve, regulamentação das atividades sindicais), o período manteve um agudo quadro de concentração de renda possibilitada por um profundo cenário de arrocho salarial exercido sobre as classes populares. A reação a isso foi: criação de sindicatos paralelos aos oficiais; organização de associações de moradores nos bairros mais periféricos das cidades, as quais cresceram vertiginosamente em pequeno espaço de tempo; irrupção de conflitos agrários decorrentes de movimentos sociais associados às Ligas Camponesas, surgidas em 1955 (SOARES DO BEM, 2006).

Ou seja, movimentos organizados advindos dos setores mais empobrecidos da população ensejaram na contrarreação aos setores conservadores da sociedade, que percebiam recrudescendo a ameaça à garantia de seus interesses. No propósito de combater o fortalecimento popular, os setores mais abastados adotaram a agenda de luta contra o comunismo, busca de fortalecimento estatal e substituição das importações (especialmente após o fim da II Guerra Mundial, passou-se a ter um quadro de participação do capital externo no desenvolvimento industrial, que visava substituir produtos importados pelos produzidos no próprio país). Esse processo culminou no Golpe de 1964, com a instauração da Ditadura Empresarial-Militar e o consequente Milagre Econômico, reflexo do crescimento da renda da classe média às custas do endividamento externo, de extrema concentração de renda, do aumento das desigualdades sociais e, de modo contundente, da supressão de direitos sociais e políticos fundamentais, conforme bem pontua Heller (1988, p. 158):

Foi um golpe de classe contra os trabalhadores, e já em abril de 1964 houve intervenção em centenas de sindicatos e a prisão de seus dirigentes. Uma exigência das multinacionais, do capital estrangeiro e dos seus aliados aqui dentro, que queriam a todo custo reduzir o ímpeto das reivindicações operárias. Mataram, prenderam e torturaram centenas de líderes sindicais. Acabaram com a estabilidade no emprego, substituindo-a pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, e começaram a arrochar os salários. Os que protestavam eram presos ou desapareciam.

Nesse cenário político complexo e difícil, o papel da Psicologia foi, por um lado, o de produzir concepções que levassem a “uma psicologização da vida cotidiana e da vida social”,

conforme palavras de Coimbra (1995, p. 34), de modo a bem cumprir sua tarefa de adaptar os indivíduos às necessidades da classe dominante e, de outro, o de deliberada e intencional retirada das discussões produzidas na vida política do país.

Tendo como pano de fundo a concepção de que a realidade é dialética, ou seja, é historicamente atravessada por mudanças decorrentes das contradições irrompidas das relações sociais, verifica-se que a lógica repressora do governo militar gradativamente foi objeto de reações por parte das forças da organização popular, com o fortalecimento dos movimentos sociais, que reagiram ao autoritarismo oriundo da tentativa de seu aniquilamento. Afinal, conforme aponta Soares do Bem (2006), esses movimentos são indicadores importantes para conhecer-se o modo de funcionamento das sociedades, à medida que permitem identificar tensões entre diferentes grupos de interesses, pois, nos distintos momentos históricos, os movimentos sociais revelam áreas de carência estrutural, assim como focos de insatisfação.

Assim, verifica-se, especialmente a partir de 1975, um gradativo fortalecimento dos movimentos populares, que passaram a fazer frente ao autoritarismo vigente, assim como emergiram e fortaleceram-se sindicatos e Organizações Não Governamentais (ONGs). Os movimentos passaram a se organizar em torno de questões tais como custo de vida, demanda por creches, arrocho salarial, direito à Educação, entre outras, favorecendo o surgimento de grandes movimentos, como a luta pela anistia e pelas Diretas Já (RIOS, 2014). Afinal, o quadro social agravava-se a um ponto insustentável, pois a inflação crescia a passos largos, assim como os salários da classe trabalhadora cada vez mais perdiam seu poder de compra, enquanto a concentração de renda em poucas mãos cada vez crescia mais. Caracterizava-se o cenário propício para a deflagração de greves vultosas, tais como a dos professores e a dos operários do ABC paulista nos anos 1978 a 1980, assim como para a criação de centrais sindicais, como da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 (PRIORI, 2012).

A ditadura teve fim em 1984, em um cenário social cada vez mais complexo, pois desde os primórdios da organização política das classes operárias brasileiras, ainda no início do século XX, até o fim da década de 1970, as lutas sociais, fundamentadas teoricamente nos pressupostos marxistas, buscaram alcançar conquistas fundamentalmente relacionadas a demandas econômicas, tais como baixos salários, difícil acesso à saúde, adequados equipamentos urbanos e moradias. Porém, a partir desse período, os movimentos sociais passaram a ocupar-se também de questões que até então não possuíam significativa visibilidade, tais como as lutas das mulheres, as questões de gênero e étnicas (SOARES DO BEM, 2012).

No que se refere à Psicologia existente nesse período, Lacerda Junior (2013, p. 227) indica que:

O capitalismo dependente criou uma ciência que: mais reproduziu ideias conservadoras do que buscou compreender a realidade brasileira; mais justificou uma ordem social injusta do que explicou suas raízes e suas consequências perversas sobre a subjetividade humana; mais contribuiu para o capital extrair mais-valia do trabalho do que para a tomada de consciência de classe pelo proletariado; mais oprimiu do que libertou. Mas, a psicologia brasileira também foi espaço para contestação, rebelião e busca por emancipação.

Assim, foi em um cenário social e político de transformações, propício para a emergência de novas discussões, que finalmente a Psicologia passou a dar seus primeiros passos no sentido de realizar um autoquestionamento acerca das teorias adotadas, fundamentalmente importadas de países de capitalismo avançado e sem quaisquer contextualizações ao cenário nacional, assim como no sentido de repensar as práticas que vinha produzindo desde sua institucionalização no país. Por certo que essas mudanças não conduziram a uma substituição de formas mais tradicionais nos modos de produção das práticas e no uso de conceitos da área, mas gradativamente foram-se construindo reflexões que buscaram o rompimento com certos compromissos de classe, assumidos com a elite burguesa e conservadora. De certo modo, pode-se afirmar que se passou a ter a convivência, nem sempre harmoniosa, de distintos projetos de Psicologia, cada um defendendo seu modo de conceber o fenômeno psicológico e de pensar o desenvolvimento da atuação profissional.

Diversas questões marcam o surgimento de movimentos de crítica, conforme verificase ao se colocar lado a lado apontamentos de pesquisadores da área:

1) a ocorrência de frequentes debates que começaram a ocorrer acerca da “crise” da área (YAMAMOTO, 1987; LACERDA JUNIOR, 2013);

2) emergência de crises internas decorrentes de disputas pela direção das entidades representativas da categoria profissional a partir do surgimento de grupos de esquerda, acompanhando o processo que ocorria também no cenário político nacional. Ou seja, passou a haver um embate político entre um grupo conservador, composto por aqueles que haviam lutado pela regulamentação da profissão e que defendiam que o papel dessas entidades era o de defesa do exercício profissional e um grupo de oposição, que passou a defender a aplicação da

Psicologia para o atendimento das necessidades da maioria da população (HUR, 2009);

3) rejeição a teorias estadunidenses, advinda do apoio recebido dos Estados Unidos pelos militares brasileiros, durante a ditadura, levando a uma aproximação do marxismo como via para a compreensão da sociedade (LACERDA JUNIOR, 2013);

4) difusão de novas abordagens teórico-metodológicas, tais como a análise institucional francesa, a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicanálise argentina como alternativas às tradicionais abordagens da Psicanálise, Behaviorismo e Humanismo. A análise institucional francesa surgiu no país a partir do estudo de obras de Lourau, Lapassade, Guattari, Deleuze; A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, passou a ser estudada a partir de traduções das obras de Vigotski, Luria e Leontiev, não sem adversidades oriundas da dificuldade de acesso a traduções fidedignas de suas obras; e a Psicanálise argentina passou a fazer parte do cenário teórico nacional por meio da chegada das obras principalmente de Pichon-Rivière e Bleger; surgimento, no interior da Psicologia, da influência da filosofia foucaultiana (PATTO, 1984; BAREMBLIT, 1992; COIMBRA, 1995; TULESKI, 2002; RODRIGUES, 2007; LACERDA JUNIOR, 2013);

5) fundação de sociedades e associações científica, organização de eventos científicos, encontros de conselhos e de sindicatos (MARINHO-ARAÚJO, 2010);

6) crescimento e fortalecimento das pós-graduações *stricto sensu*, locus privilegiado de produção de pesquisas e reflexões críticas comprometidas com a mudança e que acabam repercutindo na elaboração de políticas públicas (SOUZA, 2010c);

7) tentativas de construção de elementos teórico-metodológicos que se distanciassem de práticas individualizantes e psicologizantes, decorrente do desejo de que a Psicologia esteja à serviço da transformação social que os movimentos sociais tanto almejavam;

8) difusão de movimentos em prol da saúde coletiva e da luta antimanicomial, influenciada pelo estudo de autores como Basaglia, Guattari e Foucault, entre outros (LACERDA JUNIOR, 2013).

9) emergência de novos campos de atuação profissional do psicólogo, tais como a Psicologia Jurídica, Psicologia Social Comunitária, entre outras.

Esses elementos também influenciaram os rumos que foram sendo dados para a Psicologia em seu encontro com a Educação, pois a forte presença da crítica também passou a caracterizar as produções teórico-práticas da Psicologia Escolar e Educacional. Conforme é consenso entre os teóricos da área, a publicação das obras *Introdução à Psicologia Escolar*, em

1981 (1997a) e *Psicologia e Ideologia*, em 1984, por Maria Helena Souza Patto, configuram-se como os marcos iniciais dessa transformação pelo qual passou essa área da Psicologia. Sobre a produção teórica da autora, Crochik e Kupfer (2011, p. 493) afirmam: “O vigor de seus textos se sustenta em uma rigorosa, contundente, fundamentada e radical – no sentido de ir à raiz, como ela sempre gosta de lembrar – crítica ao uso político, cínico e ideológico de algumas teorias psicológicas, travestidas em roupagens científicas”. Ou seja, essas palavras caracterizam a deferência que pesquisadores, professores e profissionais da área dedicam à pesquisadora, que por um significativo esforço de análise, conseguiu sintetizar o significado da constelação social, histórica e teórica por que passava o país e a Psicologia nos anos 1970 e 1980 e a partir disso, propôs reflexões que conduziram à busca sistemática pela construção de novos caminhos teórico-metodológico para a área.

Instigados por suas proposições, uma multidão de novos psicólogos começou a construir pesquisas e intervenções que tinham como pressuposto o desejo de transformação das práticas previamente instituídas. Para Antunes (2008), essa crítica inicial voltou-se principalmente para dois pontos: o extremo reducionismo das questões educacionais às interpretações psicologizantes e a tendência a se atuar segundo um modelo médico que tendia à patologização e à individualização do processo educativo, com o conseqüente afastamento da compreensão das multideterminações desse processo e de ações preventivas. A autora cita ainda que alguns focos de atuação que passaram a ser pensados referiam-se à contribuição para a formação de professores, à intervenção considerando as relações entre escola, família e comunidade, ao processo grupal decorrente das relações estabelecidas na instituição escolar, entre outras propostas inovadoras para a época.

Porém, como todo processo histórico de transformação vai ocorrendo de modo gradativo e atravessado por avanços e retrocessos, verifica-se que, ao mesmo tempo em que essas críticas surgiram de modo tão contundente, as pesquisas que investigam a atuação do psicólogo escolar desenvolvida entre na década de 1980 e início da década de 1990 mostram a existência da atuação ainda marcada por questões clínicas e psicométricas (WITTER et al., 1992; MALUF; CRUCES, 2008). Antunes (2008) corrobora com essa constatação, pois afirma que nesse início de reconstrução da área, poucos trabalhos de fato conseguiram efetivar um novo modelo de atuação. Para a autora, isso decorreu do descompasso existente entre as propostas inovadoras e a expectativa da escola, pois tal expectativa relacionava-se a um modelo clínico de atuação.

Vale ressaltar que esse período é marcado, no contexto social e político, pela transição do governo militar para o governo democrático, inicialmente por meio da eleição indireta que conduziu Tancredo Neves ao poder, substituído na sequência por seu vice, José Sarney.

Antes mesmo disso, porém, é necessário lembrar que desde os anos 1973, aproximadamente, com o fim da Era de Ouro (HOBSBAWM, 2009), o mundo começava a conhecer a doutrina neoliberal, que fundamentalmente defende a participação mínima do Estado na economia e no mercado de trabalho, a livre circulação de divisas, forte ênfase na política de privatização de estatais, incentivo à entrada de multinacionais nos diferentes países, desburocratização do Estado, regulação da economia pela lei da oferta e demanda, valorização dos princípios do capitalismo, manutenção de níveis de desemprego, entre outras características. Essas ideias surgiram como possibilidade de se fazer frente à redução dos índices de crescimento econômicos e acumulação pelos quais passava o mundo. Nas palavras de Anderson (1995, p. 11):

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas [...].

Iniciada nos cenários políticos e econômicos a partir do período de transição entre o governo militar e os que o sucederam, a agenda neoliberal foi imposta com fôlego pela classe dominante no Brasil a partir da década de 1990, porém, não sem antes ocorrer um embate entre os interesses da classe trabalhadora, que buscava o estabelecimento de um governo social-democrata, e os interesses daquela, bem representados por esta agenda. Vale assinalar ainda que, segundo Gohn (2003), nos anos 1980, as lutas sociais caracterizaram-se pela articulação para a busca de mudanças político-sociais, com um projeto político implícito, sendo que o modelo socialista era o que servia de inspiração. Porém, não demorou para que o Neoliberalismo saísse vitorioso desse confronto, consolidando-se no país uma democracia burguesa. Isso implicou, portanto, na derrota das lutas operárias e sindicais, muitas vezes

assumindo posições cada vez mais defensivas ou definitivamente perdendo terreno para a ordem neoliberal (ANTUNES, 2011; BOITO JUNIOR, 2005; LACERDA JUNIOR, 2013).

Vale lembrar que a crise do petróleo, na década de 1970, assim como a retração da economia mundial e o endividamento externo, compuseram quadro propício para o sucesso da entrada do projeto neoliberal. Soma-se a isso o clima político que se instaurou no país no final dos anos 1980, decorrente dos resultados desastrosos da sucessão de medidas econômicas naquela década adotadas. Conforme pontua Fiori (1995), até aquele período, o país havia passado por oito planos para o alcance da estabilização monetária, quatro moedas diferentes, 11 diferentes índices para a realização do cálculo inflacionário, cinco congelamentos de preços e salários, 14 políticas salariais, 18 alterações nas regras de câmbio, 54 alterações nas regras de controle de preços, 21 distintas propostas de negociação da dívida externa brasileira e 19 decretos relacionados à austeridade fiscal. Antes de serem justificativas, são elementos que contextualizam um quadro de fragilizada resistência e aceitação facilitada.

Em meio a esse quadro de absoluta incerteza, as primeiras eleições presidenciais diretas, em 1989, conduziram ao poder Fernando Collor de Mello, político jovem e que prometia a almejada modernização do país. Esse presidente e os que o sucederam adotaram a ideologia neoliberal no modo de conduzir o governo, o que, para Rios (2014), produziu profundas mudanças na economia do país, subordinando o Brasil a um modelo de modernização estabelecido por pressões do capital internacional, assim como acelerou a abertura da economia do país e determinou a redução da capacidade reguladora do Estado.

Ao analisarem-se os números sociais e econômicos, especialmente da década de 1990, verifica-se que a implementação da agenda neoliberal foi catastrófica para os trabalhadores. Para Giannotti (2007), em todo o mundo, a aplicação dessa doutrina teve dois resultados, que são o aumento das taxas de lucro das empresas multinacionais, e o aumento avassalador da pobreza e da miséria do povo. Cita, por exemplo, que, em quase todos os países, os índices de mão de obra desempregada, em meados dos anos 1990, superaram a marca dos 10%, e bolsões de pobreza e miséria aumentaram ano após ano em todos os países. Soares (2002, p. 72) concorda, afirmando:

Parcela importante dos estratos médios tornou-se mais vulnerável aos efeitos das políticas de estabilização ou ajuste: ao agravamento da situação dos estratos de renda mais baixa acrescentou-se, como fenômeno digno de destaque, uma deterioração da qualidade de vida dos estratos médios urbanos,

gerando uma nova pobreza. Houve uma ampliação das diferenças de acesso aos bens e serviços que satisfazem as necessidades básicas vinculadas à habitação, a seus serviços, à educação e à saúde. Neste sentido, o desmonte imposto às políticas sociais pelos ajustes deve colocar-se também como um dos principais fatores, a nosso ver, da degradação das condições de vida de grupos populacionais cada vez maiores. Dessa forma, o acesso aos serviços e benefícios sociais torna-se importante indicador das condições de vida das populações carentes, além da renda e do emprego. Ou seja, quando consideramos dois grupos populacionais carentes, em igual situação de recessão econômica, está em melhores condições aquele que tem acesso a serviços e benefícios sociais públicos de forma suficiente e permanente.

Para esse quadro que produz tanta concentração de renda às custas do sofrimento humano em proporções catastróficas conseguir consolidar-se, há um processo de convencimento de que esse é o caminho para se fugir da ineficiência da máquina pública, conforme afirmam Lesbaupin, Steil e Boff (1996, p. 126): “[...] um dos meios que estão sendo utilizados nesta campanha neoliberal é procurar convencer a todos que a política que está sendo implementada (o Neoliberalismo), é a única possível na atual situação do mundo, é a única saída que a economia mundial nos permite”. Verifica-se um forte processo de formação de consensos.

Por outro lado, apesar do considerável retrocesso por que passaram os trabalhadores nesse período, pode-se afirmar que a nova conjuntura criada nesse período suscitou novos perfis de luta pela garantia de direitos. Nesse sentido, Gohn (2003) defende que a década de 1990 caracterizou-se como a década das lutas cívicas pela cidadania, pois houve a ascensão de lutas que afetam a vida do conjunto da população, tais como a violência, a degradação do meio ambiente e a fome estrutural.

Além disso, diferentemente dos anos 1980, quando as lutas foram prioritariamente organizadas por entidades político-partidárias, sindicais ou religiosas, nos anos 1990 estas caracterizam-se como pluriclassistas e mais difusas do ponto de vista sociológico. Para Gohn (2003), essa transformação no perfil dos movimentos deu-se, entre outros fatores, devido ao enfraquecimento e abandono pela maioria de seus integrantes, do projeto político que norteava os ideais de luta, calcados especialmente no modelo socialista. Cita como causas para isso, sejam questões internas, como clima de competição, disputas e divergências político-ideológicas, sejam causas externas, como a queda do muro de Berlim e suas repercussões, as mudanças políticas ocorridas na antiga União Soviética, assim como a descrença em utopias. Todavia, se Gohn (2003) assinala esses fatores para que tenha havido a transformação nos

modos da população trabalhadora oferecer resistência ao domínio, compreendo que isso se deu devido à avassaladora contrainvestida do sistema capitalista às reduções das taxas de acumulação. Como a classe trabalhadora nem sempre dispõe de elementos objetivos e nem sempre está organizada para fazer frente a outro projeto de sociedade, acaba se submetendo, tanto por falta de alternativas imediatas quanto pelo forte processo de formação de consensos que existe na sociedade.

Ao observarem-se as construções teórico-metodológicas da Psicologia Escolar e Educacional desse período, verifica-se que são movidas especialmente por duas questões. A primeira delas refere-se ao fato de que havia uma preocupação nas publicações feitas no período de construir respostas às críticas apontadas na década anterior, buscando alternativas para a atuação e desenvolvendo-se o relato de experiências bem-sucedidas que estavam sendo desenvolvidas, segundo o que defendem Maluf e Cruces (2008). Para essas autoras, exemplos de publicações que caminham nesse sentido são: Boarini (1993), Collares e Moysés (1996), Cunha (1994), Gomes (1995), Machado (1990), Maluf (1994), Salazar (1997), Souza (1996), Ragonesi (1997), Yazlle (1990). Além disso, as autoras compreendem que nesse período passou-se a vislumbrar novos caminhos para a Psicologia, especialmente no sentido de questionar a universalidade de teorias psicológicas e de técnicas de avaliação, bem como de afirmar as relações entre Psicologia e Sociedade, adotar a interdisciplinaridade como recurso para a compreensão do comportamento humano e, por fim, de propor novas formas de estágios na formação do psicólogo escolar (MALUF; CRUCES, 2008).

Barbosa (2011) também está em consonância com a perspectiva de que nesse período a Psicologia Escolar e Educacional operou além da denúncia, pois, para a autora, houve tentativas de se buscar novos caminhos, não apenas no campo da Psicologia Educacional, mas também da Psicologia como um todo. Buscou-se responder às demandas, teorizando-se e propondo práticas, objetivando atingir as classes menos favorecidas.

Ao observar-se as construções teórico-metodológicas da Psicologia Escolar e Educacional desse período, também verifica-se outra questão: a luta contra a exclusão social deu a tônica para essas construções, pois o rompimento com o compromisso que a Psicologia possuía até então, de atender aos interesses de manutenção do domínio da classe abastada sobre a classe trabalhadora, esta última alijada de direitos fundamentais, foi o motor que impulsionou a transformação desejada e produzida pela área. O desejo de contribuir com seus saberes para a produção de uma Educação efetivamente democrática, na qual, de fato, haja apropriação com

qualidade do conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, e que haja a possibilidade de formação de um pensamento crítico por parte dos alunos, foi questão crucial para os pesquisadores e profissionais que se voltaram para a produção da inflexão da Psicologia Escolar e Educacional em relação ao que se tinha até os primeiros movimentos de transformação.

Oportuno registrar que, em 1991, foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em âmbito nacional, conforme citado na seção 2.1, visando congrega os psicólogos da área; também a partir de 1991, passou a acontecer o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, que, no ano de 2015 realizou sua 12ª edição, concomitantemente à realização do 37th Annual Conference of the International School Psychology Association, em São Paulo.

Para ficar em apenas alguns exemplos, dentre tantos outros possíveis, cito a seguir produções teórico-reflexivas importantes daquele período: abrindo a década de 1990, foi publicado o livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, no qual Maria Helena Souza Patto (1999) relata a investigação realizada com o objetivo de conhecer como a escola comparece na produção do fracasso da criança que não aprende, dando assim continuidade às reflexões por ela inauguradas na década anterior. As indagações levantadas nessa obra referem-se à vida das famílias das classes populares, sua relação com a educação propiciada aos filhos na escola e ao modo como se produz, coletivamente, o fracasso escolar.

A tese de Marilene Proença Rebello de Souza, intitulada *A queixa escolar e a formação do psicólogo*, defendida em 1996, também é de significativa importância para a produção teórica da área, pois, em seu texto, discute o processo de produção das queixas escolares, que, normalmente, é atravessado pelo modo como o psicólogo conduz seu trabalho, em que utiliza instrumentos, como, por exemplo, a realização da tradicional anamnese, essencialmente pautada no modelo médico-clínico de atuação. Nesse processo, inevitavelmente, há uma individualização e culpabilização da criança que não aprende, ou de sua família. Assim, o trabalho da autora suscitou reflexões que posteriormente conduziram à produção de propostas de orientação à queixa escolar, de modo a conseguir-se superar os modelos até então existentes.

Também em 1996, Adriana Marcondes Machado defendeu sua tese, intitulada *Reinventando a avaliação psicológica*, na qual apresenta um estudo acerca da avaliação psicológica produzida pelos profissionais e os encaminhamentos de crianças para classes especiais decorrentes desse tipo de avaliação. A tese é carregada de importância pois a avaliação

psicológica sempre foi caracterizada como uma das questões centrais do trabalho do psicólogo, desde a origem da profissão, conforme anteriormente discutido. Todavia, nos moldes até os anos 1990 pensados, a avaliação normalmente conduzia a consequências danosas para a vidas das crianças, que acabavam sendo encaminhadas para classes especiais. Assim, Machado inaugura um modo de refletir-se sobre outros caminhos possíveis para a atuação do psicólogo escolar. A partir daquele momento, a busca pela construção de outras propostas de trabalho, inclusive propostas de construção de outras modalidades de avaliação, começou a ser construída pela área.

No ano de 1997, Elenita de Rício Tanamachi defendeu sua tese de doutorado em Educação, intitulada *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*, que teve por objetivo a apresentação, a descrição e a análise dos elementos e/ou temas apresentados por autores de teses e dissertações que apresentam marcas de criticidade, de modo a identificar os elementos para uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar ou para aproximar a Psicologia da Educação Escolar em uma perspectiva crítica que pudessem ser apreendidos dos textos por ela estudados. Ou seja, o trabalho da autora possibilita a reunião e a síntese dos elementos até aquele momento construídos pela área para uma perspectiva crítica de pesquisa.

Também em 1997, é lançado o livro *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*, organizado por Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença Rebello de Souza (2010a). A obra reveste-se de importância à medida que, conforme seu título anuncia, há nela o propósito de buscar novos rumos para a Psicologia escolar. Configura-se, portanto, como uma das obras pioneiras no compartilhamento de experiências em uma perspectiva crítica.

Considerando que, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1999, Raquel Souza Lobo Guzzo (2012) organizou o livro intitulado *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje*, composto por sete capítulos escritos por diferentes autoras, que buscam lançar reflexões sobre a realidade educacional, contrapondo-a com a letra da Lei ou dela partindo para pensar nos caminhos a serem traçados pela área.

É importante pontuar que esses trabalhos, assim como outros não citados mas não menos importantes, revestem-se de importância pois foram construídos em um momento delicado para a Educação brasileira, pois, em plena implantação da agenda neoliberal no país havia a demanda por um certo tipo de trabalhador, que, nas palavras críticas de Frigotto (2003, p. 221) a tal agenda, caracteriza-se como sendo alguém com: “(...) boa formação geral, atento,

leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas”.

Nesse cenário, nos governos de Fernando Collor de Mello e especialmente nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, passou-se a se ter uma forte política educacional voltada para a abertura da Educação para a exploração da iniciativa privada, com cada vez maior esvaziamento de investimentos estatais na escola pública, minorando as possibilidades de se manter a indispensável qualidade para o bom alcance de resultados. Assim, passou-se a ter um quadro cada vez mais perverso no âmbito educacional, conforme bem apresentam Guzzo e colegas (2010, p. 133):

Altos índices de repetência e evasão apontavam grande insatisfação de educadores e comunidades com o trabalho realizado nas e pelas escolas. Mesmo com uma determinação de universalização do Ensino Fundamental, decorrente de processos constituintes posteriores à ditadura e no bojo do Neoliberalismo implementado no país, a escolaridade das crianças não se mantinha como prioridade política e os desafios tornavam a realidade um quadro desalentador de violação dos direitos fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada sob número Lei 9.394 em 1996 (BRASIL, 1996), ao mesmo tempo que trouxe alguns avanços, também veio carregada das marcas da política neoliberal do momento, à medida que autoriza a entrada do mercado capitalista na oferta de Educação no país. A partir daí, cada vez mais a Educação passou a ser concebida como mercadoria a ser vendida a quem puder arcar com seu custo.

Na situação específica da Psicologia, a LDBEN trouxe uma situação que pode ser percebida como um retrocesso, pois, em seu artigo 71º, determina que não se constituem em despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino programas suplementares de assistência psicológica, o que retira o psicólogo do quadro de trabalhadores da educação remunerados com recursos dos fundos para a Educação. Ou seja, a Lei diminui a possibilidade de inserção do psicólogo nas instituições educacionais, condição primeira para a realização de qualquer trabalho. Por outro lado, necessário ressaltar que nesse artigo verifica-se que a Psicologia é elencada juntamente com programas de assistência médica, odontológica e farmacêutica, ou seja, programas com clara ligação à área clínica. Isso se dá em virtude desse modelo de atuação

ter se consolidado ao longo das décadas anteriores, conforme anteriormente discutido. No período em que a nova LDBEN foi concebida, a área estava em processo ainda recente de renovação interna e a crítica construída até aquele momento havia mostrado que a Psicologia, sob os moldes tradicionalmente pensados não necessariamente estava contribuindo para a construção de uma Educação capaz de transformação. Todavia, havia a certeza de que mudanças teórico-metodológicas estavam em curso e que estas visavam à superação de modelos psicologizantes dos processos educacionais. (BRASIL, 1996; SANTOS et al, 2003; ANTUNES, 2008; DEL PRETTE, 2012).

Ou seja, mesmo com todo o cenário descrito, as produções teórico-metodológicas críticas da Psicologia Escolar e Educacional naquele período incitavam a construção de um trabalho que viesse a contribuir com os saberes da área para que a Educação não circunscrevesse-se apenas às demandas neoliberais, mas que conduzissem à formação de um cidadão capaz de posicionar-se criticamente em relação à sua existência e à realidade. Enquanto o Neoliberalismo tomava fôlego e impunha suas determinações para a Educação, a Psicologia Escolar crítica apresentava-se em pleno enfrentamento de tais determinações, em consonância com outros embates acirrados empreendidos também por setores da Educação contra tais políticas governamentais.

2.3 Psicologia Escolar e Educacional brasileira no período da radicalização da ofensiva neoliberal

Passado o período de transição entre o governo militar e os primeiros governos democráticos, com a abertura do país à ideologia neoliberal, os anos mais recentes têm se mostrado cada vez mais complexos em termos de organização política, econômica e social. Após o período do governo FHC, o país, pela primeira vez, elegeu um governo com perfil de esquerda, que veio a revelar-se permeado por ambiguidades: por um lado, foram criados programas para a distribuição de renda destinados à população pobre; por outro, o fortalecimento da agenda neoliberal no cenário mundial pavimentou um certo modelo de economia que conduziu à maximização da reestruturação produtiva orientada para os interesses do mercado, em especial aos interesses de reprodução do capital e de acumulação.

Ainda que ocorrendo de modo heterogêneo, o fenômeno da expansão neoliberal deu-se globalmente, alcançando desde países desenvolvidos do Norte¹⁰ até países que resistiram por mais tempo a tais investidas. Esse fenômeno fez com que subsumissem projetos econômicos nacionais, absorvidos pelo capitalismo global. No caso do Brasil, o governo Lula deu continuidade a algumas políticas previamente iniciadas dentro dessa lógica, tais como a manutenção da abertura comercial para o capital das grandes corporações transnacionais, a retirada ou a diminuição das regras para a realização de operações financeiras, a realização de privatizações, assim como a desindexação do salário dos trabalhadores e a reforma na previdência dos servidores públicos.

Conforme reflexão desenvolvida por Ianni (2004), para ter sido possível a implementação dessa agenda política, suas diretrizes encontraram receptividade entre as “elites nacionais”, pois, visando a ‘modernização’, ‘produtividade’, ‘competitividade’, ‘qualidade total’, ‘lucratividade’, ‘entrada no primeiro mundo’, as ‘elites’ empenham-se na satanização e na mutilação das conquistas político-econômicas e socioculturais fundamentadas nos projetos nacionais (aspas do autor). Boito Junior (2003) volta-se à compreensão dessa questão no caso específico do Brasil ao analisar a adesão do governo Lula à agenda neoliberal, que, no caso do país, caracteriza-se como periférico e dependente. Para o autor, o apoio a essa adesão é oriunda especialmente, mas não só, da fração superior da classe média brasileira, que é desfavorável aos direitos sociais, assim como ao Estado do bem-estar social. Filgueiras (2002) complementa sua análise ao afirmar que esse segmento constitui-se

por executivos de empresas, certos segmentos de profissionais liberais, a alta burocracia governamental, uma nova intelectualidade identificada com os valores e hábitos forâneos e um pequeno grupo de consultores e trabalhadores autônomos altamente qualificados, ocupados em atividades econômicas recém surgidas e típicas dos novos paradigmas tecnológicos. Um segmento social que se beneficiou com a “farra das importações” e também com as altas taxas de juros e que, ao descobrir os padrões de consumo próprios dos países desenvolvidos, e a ele ter acesso, se deslumbrou e se sentiu incluído no primeiro mundo (FILGUEIRAS, 2002, p. 4)¹¹.

¹⁰ Os primeiros governos que impulsionaram a consolidação dessa doutrina foram o da primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher, desde seu primeiro mandato, e o de Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Conforme afirma Gomes (2006, p. 217): “No âmbito político, o Neoliberalismo e a ideologia contrária ao Welfare State ganharam maior dimensão com a chegada ao poder de Ronald Reagan, nos EUA, e Margaret Thatcher, na Inglaterra, na passagem da década de 1970 para 1980”.

¹¹ A reunião de análises dos diferentes autores citados nesse trecho refere-se especialmente à adesão do país à agenda neoliberal e a seus efeitos. O citado apoio das classes mais abastadas refere-se a esses

As consequências desse processo podem ser sentidas sob diversos aspectos, conforme é largamente discutido por diversos autores que se ocupam de analisar o cenário econômico, político e social recente do Brasil. A título de exemplo, cabe citar que uma das principais consequências do modelo econômico neoliberal periférico implantado no país trata-se da reestruturação produtiva, em que a produção, como há muito ocorre, volta-se para maximização do lucro, diminuição de custos, recrudescimento de geração de mais-valia. Porém, agora, com a novidade de alcançar estas metas por meio da flexibilidade do mercado, ou seja, a produção é organizada de modo a ajustar-se às flutuações do mercado: o trabalho passa a dar-se por meio de contratos temporários, subcontratações, informalidade, cargas horárias prolongadas, diminuição radical de rendimentos, trabalho informal, prolongado e insalubre (SCHWEDE, 2015). De modo menos detido, é possível citar ainda que passa a ocorrer o crescimento de grandes fortunas, por meio da concentração de renda oriunda do mercado financeiro da dívida pública – isto é, transferência patrimonial do Estado para os ricos (CARVALHO, 2004); elevação das taxas de juros; dependência do capital externo; políticas sociais de cunho assistencialista decorrente da estagnação econômica (FILGUEIRAS, 2006).

Não apenas no Brasil, mas também em outros países, as consequências da implementação do modelo econômico neoliberal rapidamente foram sentidas justamente pelas populações mais pauperizadas, o que culminou em um forte processo de tensão social. Porém, não tardou para que a ofensiva neoliberal buscasse ajustar-se à crescente tensão, procurando criar um modelo alternativo que atenuasse de modo paliativo as mazelas sociais sem interferir na continuidade do projeto burguês de agressivo acúmulo de lucro. A essa nova roupagem atribuída ao Neoliberalismo, dá-se o nome de Neoliberalismo de Terceira Via, modelo que foi adotado em escala mundial e no qual o Estado aproxima-se das necessidades da população marginalizada com o propósito de atenuá-las. Ao buscar atenuar as mazelas sociais, o Estado atua em um processo de reprodução do capital, integrando de forma subordinada todos os

efeitos. Porém, além do exposto, vale lembrar que os governos Lula e Rousseff possuem forte apoio advindo das classes populares, que depositam no projeto desses governos a esperança de serem representados nas tomadas de decisão, seja em virtude de Lula originar-se da classe trabalhadora, seja em virtude de Rousseff possuir importante história de luta contra a opressão promovida pelo governo militar. Além disso, a classe trabalhadora possui aderência ao partido que historicamente esteve alinhado a seus interesses. Como não é o foco deste texto promover uma análise desses governos, mas antes, fazer um contraponto entre o momento pelo qual passa a Psicologia em face ao cenário nacional, escolhi não me deter nessa análise, sem todavia ignorar sua importância.

contingentes populacionais aos interesses do mercado. Neves (2011, p. 237) assim define o Neoliberalismo de Terceira Via:

Mercado com justiça social foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção de rumos do projeto político neoliberal para o século XXI. Nem social-democracia clássica, nem “fundamentalismo de mercado”, mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático, que chamamos de Neoliberalismo de Terceira Via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a “paz social” (...) reestruturam-se as relações de poder, a concertação social (concertación) se estabelece como prática política majoritária em que o bloco histórico hegemônico cede às pressões sociais fragmentárias, para manter intactas as bases do projeto hegemônico no seu todo.

Para a autora, esse processo de refinamento das práticas inicia ainda no governo FHC, mas é no governo de Lula que de fato se consolida, fazendo com que este passe a ter um caráter mais popular. Na prática, passa a haver transferência de responsabilidades e recursos para estruturas privadas, sejam empresas que visam lucro, sejam ONGs ou entidades sem fins lucrativos, que passam a atuar na amenização de problemas sociais crônicos e que, de modo indireto, contribuem para a minimização de questionamentos de políticas que beneficiam apenas ao capital (SCHWEDE, 2015).

Nesse cenário, mantêm-se inalterados os princípios do Neoliberalismo, especialmente em relação aos interesses de acumulação, porém, tanto o Estado quanto as instituições da sociedade civil, ligadas ou não a grupos empresariais, atuam minorando de forma paliativa as consequências da pobreza extrema. Assim acabam inserindo grandes contingentes populacionais em uma arquitetura social na qual estes grupos desenvolvem papéis demandados pelo mercado no contexto de reestruturação produtiva. Nesse sentido, Neves (2005, p. 90) afirma que os trabalhadores “[...] vêm sendo convidados, juntamente com seus patrões, harmonicamente, a realizar diretamente junto à sociedade civil os denominados ‘programas de responsabilidade social’, doando aos projetos sociais da empresa horas de seu trabalho”, em um processo que atrevidamente tenta fazer com que se ignorem os conflitos decorrentes da exploração de uma classe por outra, negando as contradições inerentes à sociedade capitalista. O Estado limita-se a implementar legislações que favoreçam o funcionamento de ONGs e entidades públicas não estatais por meio da isenção de impostos, alocação de verbas públicas a

essas instituições, flexibilização de leis trabalhistas/previdenciárias, favorecimento da precarização do trabalho por meio de regulamentação do trabalho temporário, trabalho em tempo parcial, acúmulo de banco de horas, trabalhos voluntários (ALGEBAILLE, 2005).

Abundam exemplos de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, e aqui lanço um olhar apenas para o exemplo da Educação que, com efeito, passou por importantes mudanças desde o início do século XXI. Iniciativas foram adotadas pelos governos no sentido de ampliar o direito à Educação, garantindo a universalização da Educação Básica (basta verificar que, em 2009, por meio da Emenda Constitucional 59, tornou-se obrigatória a oferta de Educação Básica gratuita a todos os brasileiros entre quatro e 17 anos de idade, inclusive àqueles que não tiveram acesso a esse nível de ensino em idade própria), assim como passou a haver uma ampliação no acesso ao Ensino Superior, alcançada por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Pode-se afirmar que estes programas, decorrentes de políticas públicas afirmativas, conduziram o país a um aumento no número de vagas disponíveis no Ensino Superior, com diminuição de desigualdades regionais e melhoria nos índices de equidade social e cultural, por meio do acesso a esse nível de ensino. O PROUNI, por exemplo, tem o objetivo de propiciar aos alunos brasileiros de comprovada baixa renda e sem diploma de nível superior bolsas de estudos integrais ou parciais, em cursos de graduação ou em cursos sequenciais em instituições privadas de Educação Superior. Em termos quantitativos, desde que foi instituído, em 2004, até 2014, o programa concedeu 1,5 milhão de bolsas de estudos. Por sua vez, em relação às instituições de ensino ofertantes das vagas financiadas pelo PROUNI, o governo procede com a renúncia fiscal, isto é, isenta as instituições do pagamento de Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e a Contribuição para o Programa de Integração Social (CASALI; MATTOS, 2015).

Sem deixar de reconhecer seu valor para a inclusão de cidadãos de baixa renda no acesso ao Ensino Superior, o que lhe traz legitimidade social, é importante olhar para o programa tendo como pano de fundo o contexto econômico nacional e internacional varrido por ventos neoliberais. Ainda que esteja havendo transferência de recursos públicos a camadas mais empobrecidas da população, que de outro modo provavelmente não estariam tendo acesso ao Ensino Superior, são flagrantes os números de matrículas nas instituições privadas brasileiras,

que somavam 71% em 2012, contra apenas 29% de matrículas nas instituições públicas, revelando que, apesar da importante expansão da rede federal de ensino ocorrida na última década, o Estado exime-se da responsabilidade de propiciar diretamente à toda população o direito de acesso à Educação, transferindo a iniciativa para as instituições privadas, especialmente os grandes conglomerados de empresas de venda de Ensino Superior, que a transforma em mercadoria e dela auferem lucros (nesse caso, advindo de recursos públicos). Carregando o brado de promoção de justiça social, o programa cumpre bem o modelo do Neoliberalismo de Terceira Via. Faço essa crítica fundamentando-me principalmente no fato de que os números indicam o crescimento de bolsistas matriculados em IES privadas com fins lucrativos, em detrimento das IES beneficentes de assistência social e sem fins lucrativos (BRASIL, 2014). Juntamente a isso, verifica-se a expansão de ofertas educacionais fragmentadas, aligeiradas e com enfoque voltado a formar competências – compreendido como a junção de conhecimentos, habilidades e atitudes –, ou seja, uma educação voltada para a ação, que deve ser desigual, voltada a atender demandas específicas de uma complexa arquitetura produtiva, imediatamente ligada à igual arquitetura social.

Ainda, há outro ponto crucial acerca dessa discussão que é importante ser abordado, mesmo que resumidamente: a qualidade da educação ofertada à população de baixa renda no país. No que tange à qualidade do Ensino Superior, o Brasil não ocupa posição de destaque em relação a outros países. Todavia, mesmo com esse cenário, o ensino superior público possui nível qualitativo mais elevado do que o ensino superior privado, o que pode ser verificado por meio de resultados dos estudantes em exames avaliativos, assim como por características das instituições públicas, que, além do ensino, atuam também em pesquisa (CASALI; MATTOS, 2015). Souza e Menezes (2014, p. 624) lembram ainda que os critérios de avaliação das instituições privadas que matriculam alunos bolsistas são frouxos e permissivos com a falta de qualidade da educação ofertada nesses estabelecimentos, que não reduzem seus lucros para investir na melhoria da qualidade.

O Ensino Superior caracteriza-se apenas como um exemplo dentre outros possíveis dos caminhos para os quais se conduz a Educação com vistas ao atendimento dos interesses do capital. Enquanto em uma perspectiva crítica a Educação é pensada com o propósito de formar pensamento crítico, ampliar a socialização e a difusão de valores para a construção de uma sociedade democrática (SOUZA, 2009), no interior da lógica da reestruturação produtiva verifica-se a absorção, pelo mercado, de um contingente de trabalhadores em atividades laborais

que não requerem especialização, para as quais destinam-se programas educacionais compensatórios e qualificações em cursos rápidos, conforme indica Schwede (2015, p. 214):

As propostas de educação profissional que caracterizam este grupo se estendem dos cursos de formação inicial e continuada aos cursos superiores de curta duração. Para este grupo, o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que possibilitam a compreensão dos processos produtivos, assim como sua relação com a sociedade, na maioria das vezes, é dispensado.

A título de exemplo desse tipo de programa, pode-se citar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado por meio da Lei 12.513, de outubro de 2011, tendo como objetivos a expansão e a interiorização da educação profissional técnica de nível médio, e a realização de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), de pelo menos 160 horas. Suas metas foram audaciosas, pois o programa previa a oferta de 8 milhões de vagas, sendo que, destas, 70% foram destinadas a cursos na modalidade FIC. O público alvo prioritário do programa consiste de estudantes do ensino médio, usuários dos programas de transferência de renda, desempregados em uso de seguro desemprego, entre outros. As atividades formativas são realizadas em instituições de ensino credenciadas, sejam públicas (especialmente por meio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica), sejam privadas (tal como o Sistema S, do qual integram, a título de exemplo, instituições como o Senai e o Senac) (BRASIL, 2015a).

Ou seja, verifica-se que, por meios mais refinados, continuam-se reeditando antigas políticas que se mostraram ineficazes na oferta de uma formação ampliada e crítica para a população em situação de exclusão, mas bastante eficazes para a garantia da manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, à medida que se mantém em voga a proposta do “aprender a aprender”, em que resta ao trabalhador aprender um ofício, no mais das vezes manual, sem ter de fato garantido seu acesso transformador à Educação e também, de modo devastador, criar a ilusão da existência de igualdade de oportunidades.

A precarização das possibilidades de existência da maioria da população nos últimos anos, decorrentes das derrotas sofridas pela camada da sociedade que mais sentiu os efeitos nefastos da aplicação impiedosa dos desígnios do mercado e que tem sido submetida a novas e cada vez mais refinadas e sutis formas de exploração, reforçou ainda mais a importância e a necessidade de a Psicologia Escolar e Educacional continuar as reflexões sobre suas teorias e

atuação profissional, dando seguimento àquelas forjadas nas décadas de 1980 e 1990, especialmente considerando as vicissitudes por que tem passado a Educação, atravessada por políticas públicas nem sempre condizentes com a necessidade da população - ainda que no próprio interior da Educação também tenham sido produzidas importantes reflexões teóricas a partir de perspectivas críticas.

Assim, a partir desse período, intensificaram-se as publicações da área que passaram a buscar, cada vez mais, compartilhar novas reflexões e experiências desenvolvidas, visando continuar o movimento iniciado na década de 1990 e ir além da crítica, construindo novos referenciais metodológicos para a área. Maluf e Cruces (2008, p. 93) assim se referem a esse período:

Entendemos que a Psicologia Educacional/Escolar no Brasil está entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas a partir da década de 80. [...] Nos anos 2000 emerge e em muitos aspectos consolida-se uma nova literatura a respeito da Psicologia Educacional. Ela contém relatos de experiências bem-sucedidas e análises teóricas que apontam para novas possibilidades de formação e atuação do psicólogo escolar.

Nas múltiplas publicações realizadas no período mais recente, verifica-se o compartilhamento de experiências exitosas na construção de uma atuação que supere o modelo médico-clínico e que considere as multideterminações presentes na produção dos fenômenos psicológicos no interior das instituições educacionais. Inaugurando o ano 2000, um livro que deve ser mencionado intitula-se *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*, organizado por Elenita de Rício Tanamachi, Marilene Proença Rebello de Souza e Marisa Lopes da Rocha. Em sua apresentação, as organizadoras indicam que a finalidade da obra é a de

apontar as principais polêmicas que marcam as diferentes concepções teórico-práticas da Psicologia na Educação, evidenciando contribuições e impasses em relação à demanda escolar, assim como refletindo criticamente sobre os limites e possibilidades que a formação do psicólogo tem facultado ao cotidiano educacional. (TANAMACHI; SOUZA; ROCHA, 2000, p. 7).

De sua leitura, percebe-se que havia entre as organizadoras e autoras uma busca pela construção de novas bases para a Psicologia em seu encontro com a Educação. Seu objetivo era, em certos aspectos, polemizar sobre questões instituídas, para propor novas leituras para

os fenômenos produzidos no processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2003, duas importantes obras foram lançadas: *Psicologia Escolar: práticas críticas* (2003a) e *Psicologia Escolar: teorias críticas* (2003b), organizadas por Marisa Eugênia Melillo Meira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes. A primeira obra tem o propósito de refletir sobre os fundamentos teóricos da Psicologia Escolar e, nela, as organizadoras denotam a preocupação de que, até aquele momento, ainda não se haviam reunido elementos teórico-metodológicos suficientes e adequados para que se consolidassem as práticas profissionais competentes e, de fato, comprometidas com a transformação na Educação. Logo, objetivaram aprofundar questões que pudessem subsidiar o processo de reflexão crítica sobre a Psicologia Escolar. A segunda obra, *Psicologia Escolar: práticas críticas*, busca refletir, a partir de uma perspectiva crítica, sobre a atuação do psicólogo escolar, compartilhando experiências desenvolvidas e que podem ser caminhos oportunos para outro tipo de atuação profissional que não aquela desenvolvida sem o necessário compromisso ético-político.

As obras citadas obviamente se referem a uma diminuta amostra da profusão criativa e intensa que o período viu surgir, as quais buscaram fazer frente às tendências cada vez mais espinhosas no cenário político e econômico. Certamente mencionar as obras acima não enfraquece a importância e a amplitude de tantas outras obras, de igual valor para a construção de referencial teórico-prático da área.

O que hoje se pode verificar, da análise de publicações mais recentes sobre a atuação do psicólogo escolar, é que a construção de novos rumos para a Psicologia Escolar e Educacional e o esforço de análise que a precede, embasa e é dela decorrente, conduziram a área para uma situação na qual há distintos enfoques de atuação convivendo simultaneamente, o que revela a heterogeneidade teórica e metodológica que a constitui.

É consenso entre os pesquisadores da área, portanto, que há distintas ênfases sendo dadas à atuação do psicólogo escolar. Em uma dessas ênfases, persevera a tradição de longos anos de produção de uma atuação marcada por características clínico-terapêuticas, baseada no modelo médico e que se volta para os problemas de aprendizagem dos alunos que não alcançam os resultados desejados, buscando resolvê-los de modo individualizado, a partir da realização de diagnósticos e tratamentos especializados. Yamamoto e colegas (2013, p. 800) assim resumem esse modelo de trabalho: “O papel do psicólogo é avaliar alunos, visando identificar que problemas em seu desenvolvimento estão comprometendo o desempenho escolar, detectando e corrigindo os desvios que se apresentam quanto ao padrão de normalidade”.

Atualmente, esse modelo de atuação tem refinado suas metodologias, fundamentado-se no discurso técnico-científico das Neurociências. Nesse sentido, é importante explicitar o que seja medicalização, tendência bastante significativa na compreensão dos fenômenos psicológicos produzidos no interior das instituições educacionais:

[...] um processo sociocultural complexo que vai transformando em necessidades médicas as vivências, os sofrimentos e as dores que eram administrados de outras maneiras, no próprio ambiente familiar e comunitário, e que envolviam interpretações e técnicas de cuidado autóctones. A medicalização acentua a realização de procedimentos profissionalizados, diagnósticos e terapêuticos, desnecessários e muitas vezes até danosos aos usuários. Há ainda uma redução da perspectiva terapêutica com desvalorização da abordagem do modo de vida, dos fatores subjetivos e sociais relacionados ao processo saúde-doença (TESSER; POLI NETO; CAMPOS, 2010, p. 3616).

É incontestável a importância de aspectos biológicos na constituição do psiquismo humano, ponto que sequer é questionado pelos autores que dialogam a partir de uma perspectiva crítica. Porém, há entre esses autores uma preocupação em realizar a denúncia de um processo que, a partir dos avanços das pesquisas da Neurociência e da Psicofarmacologia, venha a reduzir tudo a questões orgânicas supostamente passíveis de serem tratadas de modo medicamentoso, desconsiderando os aspectos históricos, sociais e econômicos vivenciados pelos sujeitos. Sobre isso, afirma Meira (2012, p. 136):

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas, de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos.

Porém, os pesquisadores também indicam que, além do enfoque médico-clínico na área, que continua a persistir, também há a atuação que vem sendo desenvolvida alicerçada nas reflexões críticas (MEIRA, 2003; ANTUNES, 2008; MALUF, CRUCES, 2008, BARBOSA, 2011). O trabalho construído sob essa perspectiva busca considerar não apenas os aspectos relacionados aos estudantes e às suas famílias, mas também as especificidades do contexto no qual está inserida a instituição educacional, bem como a realidade desta em face ao cenário político, econômico e histórico mais ampliado. Yamamoto e colegas (2013) nomeiam esse

modo de atuação como tendência institucional, pois, nessa perspectiva, os profissionais buscam intervir tomando como foco de seu trabalho a instituição educativa como um todo, isto é, buscam incluir todos os sujeitos que de algum modo estão envolvidos com o contexto escolar. Para as autoras, no trabalho construído nessa perspectiva, o psicólogo problematiza o não aprender como um fenômeno contextual e não somente individual. Para Souza (2009, p. 180), a busca de referenciais teórico-metodológicos que caminham nesse sentido compreendem:

a) os fenômenos escolares enquanto produtos do processo de escolarização, constituídos pelas dimensões institucional, pedagógica e relacional; b) o desenvolvimento humano e a aprendizagem enquanto processos inseparáveis, articulando as dimensões biológica, psicológica e histórica dos indivíduos; c) a necessidade de construir instrumentos psicológicos de aproximação e de conhecimento da realidade que permitam compreender a complexidade dos fenômenos educativos; d) a consideração da dimensão educativa no trabalho psicológico.

Por fim, verifica-se ainda na literatura um terceiro modo pelo qual vem sendo desenvolvida a atuação do psicólogo escolar: trata-se da tendência que engloba simultaneamente o enfoque médico-clínico e o institucional, pois características de ambas as tendências comparecem no trabalho realizado. O foco do trabalho continua situado no aluno, pois a não aprendizagem é relacionada a questões do desenvolvimento infantil ou às diferenças individuais que há entre os estudantes. Todavia, há um movimento no sentido de incluir-se também os demais integrantes do processo ensino-aprendizagem no trabalho proposto (YAMAMOTO, et al. 2013).

A presença dessas diferentes ênfases no modo como tem sido construída a atuação do psicólogo escolar brasileiro revela a heterogeneidade de propostas e propósitos na atuação, que, além das heranças de períodos anteriores ao da construção da crítica, traz as marcas do trabalho profícuo desenvolvido por pesquisadores e profissionais nas últimas décadas, que levou a área a repensar seus pressupostos teórico-metodológicos. Porém, além da presença de diferentes ênfases que estão sendo dadas à atuação, também estão se ampliando os espaços nos quais atua o psicólogo escolar.

Nesse sentido, Souza (2009) afirma que a Psicologia se amplia em sua dimensão educativa e passa a se fazer presente em diversos contextos educacionais, tais como na área da Criança e do Adolescente, em que o psicólogo atua com projetos de inclusão social, planejando

ações comunitárias e sociais, assim como de ação junto a jovens em situação de liberdade assistida; programas de atenção ao idoso; prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e DST/AIDS; participa de programas governamentais e não governamentais de formação de educadores, assim como em órgãos de Controle Social, Fóruns Estaduais e Nacional, entre outros.

Barbosa (2011) corrobora, indicando que tem se tornado mais comum a referência à atuação em contextos educativos diversos, tais como aqueles nos quais se desenvolvem medidas socioeducativas, assim como no sistema de privação de liberdade, seja para adolescentes, seja para adultos em conflito com a lei. Também cita as ações desenvolvidas em Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), assim como o trabalho nas prefeituras, desenvolvido em equipes nas secretarias de educação, entre outros.

Essa ampliação no lócus de trabalho do psicólogo, que tem ocorrido contemporaneamente, decorre da mudança de perfil da profissão, que, de um profissional liberal, caminha na direção de um assalariamento, para usar palavra de Yamamoto (2007). Exemplo disso é que muitas das modalidades de trabalho citadas pelas autoras são próprias do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instituído pelo Governo Federal em 2005, de modo descentralizado e participativo, tendo por função a gestão da Assistência Social no campo da proteção social brasileira (BRASIL, 2015b). Trata-se de uma política de assistência social que, em sua capilarização, configura-se como um espaço no qual desenvolvem-se práticas socioeducativas, sendo, portanto, um espaço que absorve psicólogos escolares por meio da contratação decorrente da realização de concursos públicos.

Levando em conta o pano de fundo social, político e econômico hodierno, em que vigoram no país o Neoliberalismo de Terceira Via, mencionado no decorrer dessa seção, verifica-se que no processo de assalariamento do psicólogo, dois acabam sendo os caminhos prioritariamente adotados pelos profissionais (além do trabalho médico-clínico típico do profissional liberal): contratação para atuação no chamado terceiro setor ou contratação por meio de concurso público pelo Estado. Ou seja, como qualquer outro trabalhador, o psicólogo também tem seu trabalho conformado pelas políticas macroeconômicas vigentes.

A complexidade da atuação do psicólogo escolar contemporâneo que pretende construir uma prática crítica reside, então, no fato desse profissional perceber que as possibilidades de sua atuação estão circunscritas aos ditames do mercado, mas, simultaneamente, perceber ainda que é de sua atuação que pode vir a resistência à dominação.

Ou seja, parece ser do interior dos enredos do sistema neoliberal que pode ocorrer a transformação. Porém, é preciso bem dimensionar o que deve tomar para si o psicólogo, conforme alerta Yamamoto (2007, p. 35)

[...] ao mesmo tempo em que a crítica à reiteração das formas convencionais e inadequadas de intervenção clínica nas diversas modalidades de ação deve ser feita, é preciso evitar fazer exigências que vão além das possibilidades da ação profissional (confundindo a ação profissional que comporta uma dimensão política com a ação propriamente política). Nunca é demais lembrar que o psicólogo, *no limite*, como um *executor terminal das políticas sociais* (nos termos de Netto, 1992), atua nas refrações da questão social, transformadas em políticas estatais e tratadas de forma fragmentária e parcializada, sendo uma das formas privilegiadas, a delegação para o "terceiro setor". Portanto, atuar no campo do bem-estar social, seja nas instâncias estatais, cuja manutenção deve ser uma bandeira para os profissionais e para a sociedade, seja no "terceiro setor", será sempre, no limite, uma intervenção parcializada.

Em consonância com diversos autores da Psicologia Escolar e Educacional, compreendo que um caminho possível não apenas para o desenvolvimento da crítica, mas também para pensar-se na atuação profissional, reside na referência teórico-metodológica da Psicologia Histórico Cultural, conforme discuto na próxima seção deste capítulo.

2.4 Alguns elementos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural

Construir um trabalho imbuído de uma perspectiva crítica no atual momento histórico vivido pela humanidade implica no desenvolvimento de uma tarefa hercúlea, posto que, em tempos de acirramento na dominação das práticas e da proliferação de discursos hegemônicos, são vultosos os desafios, conforme Meira indica (2003, p. 45): “[...] atualmente é preciso um grande esforço para impedir que as visões progressistas sejam diluídas pela onda conservadora que varre o mundo, e a reflexão teórico-crítica tem um papel privilegiado neste processo”.

O exercício da crítica enseja na apreciação e na indicação de condições vigentes consideradas inadequadas para dado momento histórico, seguida pela construção de elementos

teórico-práticos que conduzam para o desenvolvimento de projetos diferenciados e transformadores. No caso da Psicologia Escolar e Educacional brasileira, as concepções teóricas que os psicólogos buscam para fundamentar o desenvolvimento de uma atuação crítica encontram-se alicerçadas em referenciais teóricos diversificados, tais como a análise institucional francesa, a análise institucional argentina, a filosofia foucaultiana, entre outros, a depender de suas escolhas teórico-metodológicas. Todavia, há considerável número de autores e psicólogos que se alicerçam nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tornando-se esse, portanto, objeto de meu olhar nesta seção.

Atribui-se o nome de Psicologia Histórico-Cultural ao conjunto de reflexões construídas por um grupo de autores russos da primeira metade do século XX, aproximadamente, fundamentados nos pressupostos postulados por Marx. Entre esses autores, citam-se Liev Semenovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Leonid Solomonovich Sakharov (1900-1928), Boris Varshava (1900-1927), Nikolai Aleksandrovich Bernstein (1896–1966), entre outros.

O contexto do surgimento dessa nova vertente teórica foi de ebulição social e política: o período foi marcado, naquele momento, por intensas reivindicações sociais, que culminaram na instauração da Revolução Socialista Russa. Foi nesse cenário, “aliando-se aos ideais de superação do sistema político-econômico capitalista” (MARTINS, 2008, p. 40) e fundamentando-se no Materialismo Histórico e Dialético, que esses autores construíram uma importante vertente da Psicologia.

A chegada dessa vertente teórica ao Ocidente foi bastante tardia, mas atualmente tem encontrado importante receptividade entre os estudiosos da área, ainda que, muitas vezes, ao custo de um processo de assepsia e tergiversação que tenta erradicar de seu interior a influência de Marx. Assim, é importante não incorrer na leitura aligeirada e superficial das obras que compõem a Psicologia Histórico-Cultural, considerando que seu propósito sempre foi o de construir uma Psicologia marxista. Nesse cenário, torna-se necessário revisitar alguns pontos da teoria de Marx e Engels, visando referenciar alguns conceitos fundamentais a partir dos quais amplia-se a compreensão dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o que faço conforme menciono elementos teórico-metodológicos desta última.

Entre os integrantes do grupo de teóricos que construíram a Psicologia Histórico-Cultural, destaca-se a presença de Vigotski, estudioso que se dedicou, ao longo de sua breve vida – interrompida pela tuberculose aos 37 anos de idade –, ao estudo de diversas áreas de

conhecimento, como o Direito, a Linguística, as Artes, a Filosofia, produzindo número significativamente alto de textos nos quais discute aspectos sobre tais assuntos (ZANELLA, 2007). Considerando o tempo histórico e o contexto em que viveu, assim como seu profundo conhecimento teórico, era de se esperar que, em sua obra, encontrasse-se a presença da influência das teorias de Marx (mas não apenas essas: pode-se citar ainda outras influências sobre o autor, tais como Espinosa, Ribot e Stanislavski). Porém, ainda que buscando em outros autores elementos para a construção de sua proposta teórica, Vigotski é original e contribui enormemente para o desenvolvimento de uma Psicologia que possibilita a conjugação entre a crítica teórica e a atuação transformadora. Afirmando isso considerando que o autor, de modo inédito na Psicologia, traz para suas análises o método dialético e, a partir disso, propõe uma compreensão da constituição do psiquismo humano considerando a processualidade histórica e social para essa constituição, pois, para ele:

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema metodológico. Em nenhuma ciência existem tantas dificuldades, controvérsias irresolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer há de estar repleta de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera. (VYGOTSKY, 1997, p. 387).

Instrumentalizando-se com esse método, o autor analisou a Psicologia existente em sua época, tomando para si o projeto de construir uma ciência que finalmente superasse o subjetivismo reinante nas propostas idealistas, mas sem incorrer na outra tendência de então, isto é, a Psicologia mecanicista, que busca explicitar o funcionamento do psiquismo humano a partir de explicações do tipo causa e efeito. Assim, é no instrumental possibilitado pela metodologia proposta pelo Materialismo Histórico e Dialético que Vigotski verifica a possibilidade de compreender a constituição subjetiva humana, pois, para ele, “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VYGOTSKY, 1996, p. 393).

Antes de avançar, é oportuno citar o significado do conceito de método materialista histórico e dialético, segundo palavras de Pires (1997):

O método materialista histórico e dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história da humanidade (PIRES, 1997, p. 83).

Diante disso, é necessário lembrar que, para Marx e Engels (1846/2007), a realidade é necessariamente objetiva e sua existência independe da consciência. Inclusive, a própria existência da consciência não prescinde da realidade para existir, conforme palavras de Martins (2008, p. 41): “As sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência a partir de si mesma, mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível”.

Porém, como Marx e Engels não se detêm apenas na face material da existência, postulando a processualidade histórica em sua conformação, é necessário considerar o que significa história nessa abordagem. Diz Marx (1969) que os homens produzem sua história, mas não segundo sua livre vontade, pois a produzem conforme as circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas pelas gerações precedentes. Assim, “a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações”, conforme palavras de Martins (2008, p. 42).

Aprofundando-se no projeto de construção de uma Psicologia que concebe o ser humano como social e histórico, e fundamentado no método dialético, Vigotski (1996) defende a concepção de que, para se estudar historicamente o ser humano, é preciso estudar o movimento, isto é, os processos de sua constituição subjetiva. Fazendo isso, postula que a gênese das funções psicológicas superiores se dá a partir da apropriação da significação da vida social.

Todavia, essa premissa do autor é compreensível ao ser colocada em face às ideias de Marx acerca da função do trabalho para o ser humano. Para este último, ao agir sobre a natureza, o homem a transforma de modo intencional, para o atendimento de suas necessidades. Assim, trabalho é “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1867/2002, p. 211). Destarte, agindo sobre a natureza de modo a modificá-la e atribuir-lhe uma forma útil para o atendimento de suas necessidades, o homem modifica também a si mesmo. Ou seja, toda atividade humana tem o propósito de modificar a natureza,

o que, necessariamente, modifica também o sujeito que a executa, ou, conforme palavras de Leontiev (1978):

a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Na condição humana, o trabalho não se restringe apenas à execução de tarefas predeterminadas pelo padrão da espécie, como ocorre com os demais animais, mas diversifica-se à medida que o sujeito humano refina suas necessidades. Essa ampliação do que se configura como necessidade exige do sujeito o desenvolvimento cada vez mais ampliado de conhecimentos, que podem ser adquiridos seja pela repetição de tentativas, seja principalmente pela aprendizagem ocorrida pela transmissão de conhecimento entre diferentes sujeitos. Essa crescente complexização no desenvolvimento do trabalho promove cada vez maior interposição de instrumentos entre a atividade do homem e a finalidade de sua atividade, isto é, a ação sobre a natureza para o atendimento de suas necessidades.

A ação da espécie humana sobre a natureza não é, portanto, decorrente de uma relação direta do homem com o mundo, mas é uma relação mediada por ferramentas e signos. Enquanto as ferramentas conformam a ação do homem sobre os objetos do mundo, produzindo a efetiva modificação da natureza, os signos produzem a “regulação sobre o psiquismo das pessoas” (PINO, 1991, p. 36), modificando os sujeitos que deles se apropriam e deles utilizam-se para a interação. São produzidos no decorrer da história da humanidade, que deles se apropria, ressignifica e transforma, transformando-se e produzindo-se simultaneamente.

Vigotski ocupa-se de investigar o papel da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico humano, pois, para ele, é pela processualidade dialética da apropriação/subjetivação que se dá a constituição subjetiva. Depreende-se disso a importância que o autor atribui à língua enquanto instrumento psicológico, pois é esta que possibilita a interação social e a apropriação das relações sociais pelos sujeitos. Duarte (1993) toma parte da elucidação da argumentação vigotskiana, ao afirmar:

A gênese da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano, é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Neste sentido, pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento. (DUARTE, 1993, p. 37).

Por sua vez, Pino (1991, p. 33) compreende que o termo mediação semiótica é “utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural”. Ao serem apropriados pelos sujeitos, os signos permitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, à medida que possibilitam que ações instrumentais sejam executadas a partir do planejamento de seus fins. Decorre desse processo a humanização dos novos integrantes da espécie, que passam a se apropriar da cultura produzida pela humanidade. Vigotski expressa nos seguintes termos a ocorrência dessa processualidade:

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente herdado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a este processo como a *história natural do signo*” (VYGOTSKI, 1998, p.61, grifos no original).

É assim que, para o autor, algo que inicialmente se configura como uma atividade externa passa a ser reconstruído internamente. Logicamente, com tais proposições, não estou ampliando a valorização atribuída aos signos em detrimento da consideração da atividade prática do homem sobre o mundo, de modo a defender uma compreensão idealista de consciência. Antes disso e em consonância com os autores da Psicologia Histórico-Cultural, compreendo que a constituição do sujeito é monista e não linear, tendo sempre em conta a dialética como condição tanto para a atividade prática quanto para a existência da consciência, pois entendo que uma face prescinde da outra no processo de constituição do sujeito humano. Sobre isso, elucida Leontiev (1978, p. 82):

O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito esse objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim, é o instrumento o portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional.

Do exposto, verifica-se que há a compreensão, entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural, de que, na constituição do sujeito humano, há um movimento dinâmico e contínuo entre a produção de instrumentos, inicialmente idealizados para determinados fins e as elaborações abstratas decorrentes da atividade concreta desenvolvida sobre a realidade:

Para atingirem a capacidade de produzir um instrumento verdadeiramente eficaz, os seres humanos realizam inúmeras tentativas, sendo algumas bem sucedidas outras não, obtendo-se, por vezes, resultados inesperados, que exigem a revisão das ideias previamente existentes sobre determinado campo dos fenômenos da realidade. Para que a ação modificadora da realidade objetiva tenha chances de êxito, é necessário que o pensamento se movimente constantemente entre o plano original de ação e os resultados parciais que são obtidos no andamento da própria ação, de maneira que possam ser realizadas a tempo as correções de curso, bem como as mudanças nas estratégias e nos meios empregados. Alcançados os objetivos da atividade e, dessa forma, transformada a realidade objetiva, essa intervenção humana põe em movimento uma série de processos que muitas vezes passam a ser objeto de novas ações humanas. (DUARTE, 2013, p. 24).

Pelo contínuo movimento de superação dialética das condições de existência, transforma-se o ser humano e transforma-se a realidade material. Produz-se a consciência e produzem-se as relações sociais, constituindo-se mutuamente uma a outra.

Porém, ao se considerar que, para Marx, na sociedade burguesa estabelece-se uma relação contraditória entre capital e trabalho, e que nesta mesma sociedade o produto do trabalho (seu resultado) é para o trabalhador um ser estranho, posto que independente de seu produtor, verifica-se que passa a haver um distanciamento entre o trabalhador e o sentido do trabalho:

Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (MARX, 1844/2003, p. 81).

Nessas condições, o trabalho (e aqui refiro-me especialmente ao trabalho assalariado) torna-se sinônimo de atividade estranhada e a constituição do ser humano ocorrida no interior dessa lógica produz sujeitos desgastados:

a morada da *luz* que Prometeu designa, em Ésquilo, como um dos maiores presentes que lhe permitiu converter o selvagem em homem, deixa de existir para o operário. A luz, o ar, etc., a mais simples limpeza *animal*, deixa de ser uma necessidade para o homem. O *lixo*, esta corrupção e podridão do homem, a *cloaca* (em sentido literal) da civilização, torna-se para ele um *elemento de vida*. O abandono totalmente *antinatural*, a natureza podre, convertem-se em seu *elemento de vida*. Nenhum de seus sentidos existe mais, nem em seu modo humano, nem de modo desumano e nem sequer de modo animal. Os *modos (e instrumentos)* do trabalho humano mais grosseiros retornam, como o *moinho a tração* dos escravos romanos, convertidos em modo de produção e de existência de muitos operários [...] (MARX, 1844/1974, p. 23).

Apesar do quadro desolador que a sociedade capitalista produz, pois “sob o capitalismo, o conteúdo do estranhamento atinge, se tomarmos como ponto de partida as exteriorizações que conformaram os progressos da história da humanidade, o ponto mais alto de sua complexificação” (RANIERI, 2001, p. 164-165), à medida que conduz ao empobrecimento da condição humana, é necessário considerar que, pelo processo dialético que move a história e que tudo transforma, esse quadro também pode ser transformado, o que aponta para a necessidade de superação do capitalismo.

Coaduno com Saviani (2003), quando este indica que a educação escolar é a melhor forma produzida pelos seres humanos para a formação do gênero humano, pois é por excelência o espaço no qual, deliberadamente e de modo planejado e sistematizado, organiza-se o conhecimento científico, artístico e filosófico para a transmissão às novas gerações, de modo que essas possam se apropriar do que a humanidade produziu ao longo de sua história – assim como, se apropriar da ideologia de classe. Logo, por ser o espaço nos quais os sujeitos podem desenvolver suas capacidades humanas, configura-se como lócus de possibilidade de transformação na constituição subjetiva do ser humano, pois é o lócus por excelência pensado para a superação do biológico em direção à humanização. Leontiev (1978) contribui para a compreensão do significado da educação para o ser humano:

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. [...] quanto

mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

A partir das proposições de Leontiev, é fácil compreender a Educação como um direito básico para alcançarem-se as mais altas possibilidades na humanização dos sujeitos, e disso decorre a importância de reflexões críticas e práticas transformadoras do atual estado em que encontram-se a escola e a sociedade, pois nunca é demais lembrar que a escola contemporânea é produto de seu tempo histórico e, portanto, reproduz em seu interior as relações sociais da sociedade capitalista. Assim, acaba configurando-se como espaço de preparação para a reprodução das relações de produção atualmente existentes, assim como também reproduz as relações de dominação atualmente vigentes na sociedade. Neste contexto, cabe ressaltar a emergência em se pensar a alienação hoje, na sociedade capitalista, seja nos espaços em que o trabalho está relacionado a maiores níveis informacionais-tecnológicos, seja, em especial, nos trabalhos altamente precarizados. Harvey (2012) destaca que, com a reestruturação produtiva que se constituiu no país a partir da década de 1990, em moldes flexíveis, verifica-se um processo de concentração do capital e dos grupos econômicos por um lado e, por outro, a dispersão produtiva e a flexibilização das relações trabalhistas, visando desresponsabilizar os hegemônicos das oscilações capitalistas. Nesse processo, tem-se um amplo processo de precarização das condições de trabalho no país, conforme acima discutido e em consonância com o que destaca Antunes (2013).

Pensar a Psicologia Escolar e Educacional a partir da Psicologia Histórico-Cultural envolve uma proposta crítica de atuação pois, nessa concepção teórica, o psicólogo necessariamente volta-se para a busca da compreensão do movimento inerente à existência social, o que enseja a compreensão da totalidade das condições de produção dos fenômenos psicológicos no interior das instituições educacionais, não se detendo na aparência dos fatos, mas buscando aprofundar-se na compreensão de sua gênese. Logo, vai em busca da compreensão da história dos fenômenos, buscando compreendê-los para então planejar a intervenção a ser implementada, de modo a almejar a transformação do que deve ser transformado para que se potencialize a apropriação da cultura humana por todos, indistintamente. Compreendo, deste modo, que o psicólogo que não renuncia à intencionalidade de trabalhar contribuindo para a transformação social encontra, na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico e Dialético, caminho possível para fundamentar-se teórica

e tecnicamente.

Atuando em Psicologia Escolar na perspectiva crítica da Psicologia Histórico-Cultural, o psicólogo parte da realidade que se mostra, isto é, das demandas a ele endereçadas no dia a dia (a história aparente dos fenômenos), para então buscar conhecer os diversos outros fatores que também fazem parte dos processos produzidos nas instituições educacionais. Este conjunto de elementos, analisados, compõe o cerne dos fenômenos a partir dos quais o psicólogo desenvolve o planejamento de suas intervenções, de modo a não se deter apenas no que se mostra na aparência. Desse modo, pode transcender a crítica e contribuir para a transformação.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A partir das mediações teóricas apresentadas no capítulo anterior, necessárias para elucidar os caminhos percorridos pela Psicologia em seu encontro com a Educação, apresento neste capítulo a trajetória adotada para a realização da pesquisa, que teve por objetivo compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos na Educação descritas em artigos científicos. Por sua vez, os objetivos específicos delineados foram:

- a) Explicitar concepções teóricas que dão sustentação às práticas psicológicas.
- b) Perquirir a descrição de práticas profissionais e de desafios percebidos pelo psicólogo para a realização destas práticas.
- c) Analisar possíveis relações entre a atuação e concepções teóricas identificadas e as discussões críticas que vêm sendo entretecidas pela área.

Conforme mencionado, esta pesquisa estrutura-se teórica e metodologicamente nas concepções do Materialismo Histórico e Dialético. Logo, busca seus fundamentos no método delineado pelo filósofo alemão Karl Marx. Isto não significa, todavia, que se encontra nos escritos deste filósofo um conjunto de prescrições de como o pesquisador deve proceder. Afinal, como pontua Paulo Netto (2011, p. 52):

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação.

Para se delinear a pesquisa a partir dessa perspectiva teórica, é necessário pensar que a realidade concreta é condição e fundamento de toda existência humana, inclusive de seu pensamento. Logo, é tarefa do pesquisador captar essa realidade, buscando conhecer a história de sua construção dialética, pois há, nessa concepção, a compreensão de que a sociedade e os sujeitos nela inseridos são continuamente constituídos de forma dialética, a partir da realidade material presente na sociedade, assim como a partir dos interesses dos sujeitos nela inseridos. Ou seja, a pesquisa deve ser permeada pela historicidade do real, tendo em vista que, a partir da compreensão de trajetórias históricas, é possível captar os movimentos dessa realidade, a atuação dos sujeitos e a influência de diferentes grupos de interesse. Ao se ter o fato histórico

como elemento basilar, cabe observar que:

o fato histórico é, antes de mais nada, social. O indivíduo é um produto social, a sociedade é condição para a individualização. O lócus da história não é o indivíduo, mas sim a sociedade. A explicação do fato histórico não pode, pois, estar no indivíduo e sim na sociedade. (CARDOSO, 1977, p. 5).

Ou seja, essa perspectiva de análise está embasada na compreensão de Marx de que a investigação deve ter início na formação de ‘representações estruturadas da realidade’ e não na realidade material imediata, pois, do contrário, corre-se o risco de suprimir determinados aspectos de uma realidade complexa. Por sua vez, o ponto de chegada da investigação a partir dessa perspectiva teórica é a formação do ‘concreto pensado’, ou seja, a síntese de múltiplas determinações e relações¹². Nesta trajetória entre a formação de representações estruturadas da realidade e o concreto pensado, devem ser definidas categorias de conteúdos, isto é, categorias menores, simplificadas, que proporcionam interações com a realidade material, em uma perspectiva histórica e dialética, objetivando a construção desse concreto pensado.

Considerando esses pressupostos e objetivando alcançar os objetivos de pesquisa, percebi que, entre os caminhos possíveis a serem adotados para o desenvolvimento do estudo, encontrava-se o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Lima e Miotto (2007), “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Segundo essas autoras, não é incomum que haja confusão entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, sendo que revisão bibliográfica nada mais é que um pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa. Por sua vez, a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico com critérios que delimitam o universo do estudo, orientando a seleção do material a ser analisado, assim como possuem uma sequência ordenada de procedimentos.

No mesmo sentido, Oliveira (2007) indica que pesquisa bibliográfica trata-se de uma modalidade de estudo e de análise de documentos que pertencem ao domínio público, entre os quais, artigos científicos. Diz a autora sobre pesquisa bibliográfica:

¹² Cardoso (1971) explica que este ponto de partida do processo investigativo, denominado de “representações estruturadas da realidade”, pode ser compreendido como formulações teóricas sobre a realidade. Já o “concreto pensado”, pode ser compreendido como formulações teóricas mais abrangentes, que possibilitam uma compreensão aperfeiçoada da realidade.

[é] um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica [...]. O mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Por certo o desenvolvimento de uma análise visando a compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos na Educação a partir do estudo de artigos científicos publicados em dado período tem o potencial de fornecer determinada perspectiva do vigente estado de coisas. Reconhecendo isso, reconheço também que a compreensão total desse estado de coisas é tarefa árdua, só possível se empreendida por um coletivo de pesquisadores empenhados em elucidar continuidades e rupturas nos caminhos percorridos por determinada área do conhecimento, no transcorrer de sua história.

Segundo o que ensinam Lima e Miotto (2007), assim como em qualquer outra pesquisa, na pesquisa bibliográfica o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador é a delimitação de sua concepção de mundo e de homem, que norteia a forma como o pesquisador apreende as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade. Além disso, o pesquisador deve construir sua proposta metodológica e escolher os procedimentos a serem adotados, que levam à organização do material e do conteúdo a ser pesquisado, bem como deve planejar o modo pelo qual analisará os dados obtidos de sua pesquisa.

Deste modo, compreendo que, em uma pesquisa bibliográfica, o período de planejamento da pesquisa é indispensável e até crucial para o desenvolvimento e bom termo do trabalho, posto que é o momento em que se pode, além de organizar os aspectos práticos, fazer escolhas criticamente posicionadas que norteiam a condução do trabalho quando este efetivamente se dá. Além disso, indicações metodológicas sobre o modo de se direcionar a conduta e os fazeres do pesquisador norteiam as necessárias reflexões que antecedem o trabalho, preparando o pesquisador para o acontecimento da pesquisa.

Este trabalho de pesquisa configurou-se em dois momentos principais, a saber: 1) busca, seleção e inventariação dos artigos científicos que tomaram parte da pesquisa; e 2) descrição e análise dos artigos selecionados. Para desenvolver essas duas etapas, sustentei meus passos nos pressupostos metodológicos propostos pelo materialismo histórico e dialético, por comungar da compreensão de mundo e de sujeito defendida por esta abordagem teórica, conforme discorrido acima. Assim, na sequência deste capítulo apresento os procedimentos tomados para o desenvolvimento da primeira etapa do trabalho. A apresentação da análise do

material comporá o capítulo seguinte.

3.1 Busca e seleção dos artigos científicos

Para alcançar o objetivo de mapear a produção científica de artigos que tratam das práticas profissionais do psicólogo no encontro com a educação e selecionar as publicações incluídas na pesquisa, foi preciso, inicialmente, eleger a base de dados bibliográficos eletrônicos e definir os critérios para delimitar o universo do estudo. Para melhor fazer isso, precisei adentrar no universo das publicações de periódicos científicos, visando compreender seu modo de funcionamento.

Para Fachin (2002, p. 14),

os periódicos científicos são todos ou quaisquer tipos de publicações editadas em números ou fascículos independentes, não importando a sua forma de edição, ou seja, seu suporte físico (papel, CDRom, *bits*, eletrônico, *on-line*), mas que tenham um encadeamento sequencial e cronológico, sendo editadas, preferencialmente, em intervalos regulares, por tempo indeterminado, atendendo às normalizações básicas de controle bibliográfico.

A tarefa primordial desse tipo de publicação, dizem Sabadini, Sampaio e Nascimento (2009), são o registro e a divulgação do conhecimento científico, sendo que atualmente essas publicações têm cada vez mais buscado a especialização e a padronização em sua forma de apresentação.

No caso da Psicologia brasileira, a história dos periódicos remonta a 1949, quando iniciou a publicação do *Boletim de Psicologia*, da Associação Brasileira de Psicologia, revista atualmente ainda editada. Além disso, no mesmo ano em que houve o lançamento desse periódico em São Paulo, no Rio de Janeiro o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) iniciou a edição do periódico *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, nome com o qual permaneceu até 1968, quando passou a se chamar *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Em 1980, o periódico mais uma vez mudou de nome, passando a se chamar *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, continuando a existir até a atualidade (SAMPAIO, 2008; SABADINI; SAMPAIO; NASCIMENTO, 2009).

Costa, Amorim e Costa (2010) indicam que, do período inicial até aproximadamente o início da década de 1980, a quantidade de publicações não foi significativa (especialmente considerando a recentidade da lei que regulamenta a profissão do psicólogo no Brasil). Esse quadro começou a se alterar a partir do crescimento no número de programas de pós-graduação da área e o surgimento de financiamento para as publicações. Além disso, segundo Sabadini, Sampaio e Nascimento (2009), a Psicologia brasileira tem acompanhado a crescente transformação dos periódicos, dados os esforços de publicadores e das orientações das Comissões de Avaliação de Periódicos da Área da Psicologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (CAPES/ANPEPP), que contribuíram para a profissionalização do processo editorial, passando a adquirir as características das revistas científicas tal qual é exigido atualmente. Dizem as autoras:

É preciso destacar, em relação à publicação científica em Psicologia no Brasil que, para além do crescimento quantitativo a que se assistiu, principalmente a partir no século XXI, a organização desse setor propiciou um salto qualitativo nas revistas científicas da área, tendo como uma consequência o incremento de sua visibilidade. (COSTA; AMORIM; COSTA, 2010, p. 35).

A avaliação da qualidade dos periódicos científicos brasileiros é realizada por meio do instrumento Qualis, de responsabilidade da CAPES. A classificação dos periódicos no país é feita desde 1998 com uso dessa ferramenta, executado por comissões nomeadas para tal fim. Nesse sistema, os periódicos são classificados em estratos, combinando-se critérios que levam em conta o âmbito da revista – se é local, nacional ou internacional, e sua qualidade – A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, em ordem decrescente (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015b).

No caso da Psicologia, visando contribuir para a organização das publicações científicas, em 2000 teve início o desenvolvimento do projeto de construção da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-Psi), a partir da iniciativa do Conselho Federal de Psicologia (CFP), do Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SBD/IPUSP) e da Organização Pan-Americana da Saúde – representação Brasil (FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA, 2011).

No ano de 2001, foi criada a Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia

(ReBAP) e, em 2004, a Associação Brasileira de Editores de Revistas Científicas da Área de Psicologia – ABEPsic (SAMPAIO, 2005). Para o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (2011, p. 13):

a Psicologia, nas últimas duas décadas, colocou em debate a importância da democratização do conhecimento. O cuidado com a superação do limite de circulação e produção de conhecimento no Sudeste e Sul do país começou a exigir políticas que redirecionassem o percurso da ciência e da profissão no Brasil.

É importante pontuar que o crescimento exponencial de publicações de artigos científicos, não apenas em termos quantitativos, mas especialmente em termos qualitativos, tem sido possível também pelas significativas transformações ocorridas na sociedade a partir da disseminação e da apropriação, pela população, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A partir das inquestionáveis possibilidades propiciadas pela *Internet*, teve início a implantação do Movimento de Acesso Aberto (Open Access – OA), que tem por objetivo defender o acesso aberto de textos científicos, principalmente através dos meios digitais. Isso compreende, segundo Sampaio e Serradas (2009), a disponibilização gratuita de literatura científica na *Internet*, para que qualquer usuário possa ler, armazenar em seu computador, copiar, imprimir, pesquisar ou referenciar o texto integral. Sobre isso, dizem Costa, Amorim e Costa (2010, p. 36):

Ao defender a compatibilidade entre sistemas de forma a permitir o intercâmbio de dados, a preservação em longo prazo, o acesso universal à informação e a gratuidade de produção científica, o OA coloca a literatura científica em outro patamar, saindo dos círculos fechados da academia e alcançando não só estudantes, docentes e pesquisadores, mas também profissionais, usuários ou qualquer outro interessado em conhecer os resultados das pesquisas científicas.

Isso se deu, conforme explicitam as autoras, principalmente em virtude das Declarações de Budapeste, em 2002 e das declarações de Bethesda e de Berlim, em 2003. No Brasil, a iniciativa levou à construção da Carta de São Paulo, em 2005. No caso da Psicologia, foi elaborada a Declaração de Florianópolis no ano de 2006, que, baseada na de Bethesda, foi assinada por pesquisadores no XI Simpósio de Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

Para Otta (2009), o Brasil tem acompanhado o que também ocorre no cenário

internacional, isto é, tem construído e mantido repositórios digitais de textos científicos, citando como exemplo disso a Scientific Electronic Library Online (SciELO), que abrange as principais publicações periódicas brasileiras. Todas estas iniciativas têm contribuído para reunir e organizar as publicações em Psicologia no Brasil, democratizando seu acesso, que antes acabava consideravelmente restrito aos seus locais de publicação.

Considerando o cenário descrito, fiquei instigada a investigar as questões relacionadas à atuação do psicólogo que estariam sendo descritas em artigos científicos, posto essa modalidade textual ter se solidificado tão profundamente nas últimas décadas e, especialmente, nos últimos quinze anos, justamente o período de abrangência da pesquisa que me propus a desenvolver. Afinal, não é incomum que discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*, após a conclusão de suas pesquisas e defesa de suas dissertações e/ou teses, realizem excertos de aspectos significativos de seus trabalhos, publicando-os no formato de artigos, sendo isso inclusive exigência em muitos programas de pós-graduação.

Além das questões relacionadas às possibilidades de publicação e de acesso que são próprias dos artigos científicos, há algumas outras especificidades desse tipo de material que contribuíram para sua escolha como fonte de informação para a realização desta pesquisa. Algumas dessas especificidades são mencionadas por Marconi e Lakatos (2003, p. 259), que descrevem artigos científicos como sendo pequenos estudos, todavia completos e que abordam alguma questão científica, apresentam o resultado de estudos ou de pesquisas e diferem-se de outros tipos de trabalhos científicos por sua reduzida dimensão e conteúdo. As autoras também indicam que o conteúdo dos artigos pode abranger aspectos variados, apresentando, geralmente, temas ou abordagens novas e diferentes. Pode ainda tratar algum aspecto de um estudo pessoal ou dar um enfoque contrário ao conhecido em determinada área; ou, ainda, propor a oferta de soluções para questões controvertidas ou oferecer novas ideias acerca de questões conhecidas.

O fato é que artigos científicos, ao serem publicados, possibilitam a seus autores a disseminação ampliada de suas reflexões de modo a permitir que delas tomem conhecimento outros profissionais. Se Tanamachi (1997) aponta que uma tese ou dissertação pode apresentar conclusões que indicam tendências metodológicas, teóricas ou práticas pouco exploradas até sua publicação, compreendo que dentro de suas especificidades, também artigos científicos podem fomentar o entrecimento de novas e ampliadas reflexões sobre determinado tema, em consonância com o que afirmam Sabadini, Sampaio e Koller (2009, p. 15-16): “Publicar permite a outros pesquisadores refletirem sobre os resultados obtidos. Assim, é possível fazer-se

inferências e conclusões sobre o alcançado, de forma que haja o intercâmbio de ideias e experiências”.

Além disso, há outro fator delicado a se considerar, apontado também por Costa, Amorim e Costa (2010): o documento Critérios do Qualis de Periódicos – Área de Psicologia, elaborado pela Comissão CAPES/ANPEPP, indica que os periódicos científicos da área devem apresentar um conjunto de características, dentre as quais:

ter como leitor principal o pesquisador ou alunos, de diferentes níveis, engajados no processo de formação científica, e também o profissional em busca da atualização continuada; ter como autores do conteúdo publicado pesquisadores ou alunos engajados no processo de produção de conhecimento científico. (BASTOS et al., 2008, p. 1).

Ou seja, verifica-se que há um direcionamento institucional no sentido de atribuir ao profissional da área apenas o papel de leitor de periódico científico, atribuindo exclusivamente ao pesquisador a tarefa de escrever artigos. Como afirmam Costa, Amorim e Costa (2010), o “profissional que está em ação não é um interlocutor preferencial no tocante aos periódicos científicos para que se integre e compartilhe experiências, ao contribuir com relatos que possibilitem o aprimoramento da Psicologia”. Caberia ao profissional, segundo essa compreensão, apenas o papel de consumir conhecimentos produzidos pelos intelectuais da área. Desse modo, fui tomada pela mesma inquietação dessas autoras, que me fez querer verificar como os artigos científicos, ferramentas tão vinculadas ao mundo acadêmico, estão abordando as questões relacionadas às práticas profissionais dos psicólogos que atuam no encontro com a Educação.

Deste modo, entendo que a análise detida de artigos científicos é oportuna e necessária para a compreensão das concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos na Educação, pois depreendo que é possível localizar nestes artigos tendências teórico-práticas que vêm sendo construídas a partir do encontro da Psicologia com a Educação, de modo a responder às inquietações e curiosidades que me impulsionaram a desenvolver esta tese. Destarte, lancei-me no empreendimento de desenvolver este estudo desejosa de tomar parte, conjuntamente a outros pesquisadores e profissionais da área, na construção de reflexões que possibilitem a efetivação da natureza emancipatória nos fazeres da Psicologia quando encontra a Educação.

3.1.1 Busca dos artigos

Entre as opções possíveis, elegi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014) como fonte de busca dos artigos, pois é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil larga produção científica nacional e internacional, e possui significativo reconhecimento por parte da comunidade acadêmica brasileira. No caso da Psicologia, esse portal reúne obras indexadas pelas principais bases de dados de periódicos que publicam títulos e que são considerados na avaliação Qualis CAPES dos periódicos da área. Dentre as bases indexadas pelo portal, podem-se citar: PsycINFO (APA); Scopus, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Latindex, Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - LILACS, Index Psi Periódicos, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Para realizar o processo de recuperação dos textos no Portal de Periódicos, organizei previamente um roteiro, observando alguns critérios. Inicialmente, procedi com a escolha dos descritores utilizados para a realização da busca, que foram: *atuação*; *exercício*; *profissão*; *trabalho*; *intervenção*; e *prática*. A escolha desses descritores se deu por concordar com Yamamoto e Amorim (2010), ao afirmarem que os termos *atuação*, *exercício*, *profissão*, *prática*, *mapeamento*, *trabalho*, *levantamento*, *inserção*, *atividade*, *descrição* são os que costumeiramente são utilizados como palavras-chave pelos autores de estudos que versam sobre profissão de psicólogo. Assim como fizeram os autores, escolhi os descritores de modo a que se complementassem, mesmo sabendo que não atingiriam a completude de estudos que tratam sobre as práticas profissionais do psicólogo no encontro com a Educação. Entre os termos sugeridos pelos autores, optei por não realizar a busca com os termos *mapeamento*, *levantamento*, *inserção*, *atividade* e *descrição*, pois, em rápido teste realizado no portal, verifiquei que não contribuiriam significativamente para a recuperação de artigos que atendessem aos critérios de inclusão. Em contrapartida, complementei a relação de descritores sugeridos com o termo *intervenção*, pois não é incomum a utilização desse termo para descrever práticas profissionais desenvolvidas por psicólogos, o que posteriormente de fato confirmou-

se.

Todos esses descritores foram complementados pela expressão *Psicologia Escolar* para a realização da busca. A escolha dessa expressão em detrimento a outras, como *Psicologia Educacional* ou *Psicologia da Educação*, deu-se, pois, a expressão *Psicologia Escolar* é aquela habitualmente utilizada para designar as práticas do psicólogo que atua no encontro com a educação. A questão da nomenclatura, conforme discutido no segundo capítulo, é exaustivamente debatida por diversos autores da área, como pode ser percebido a partir da leitura de teses ou dissertações, artigos ou livros da área. Para Meira (2000), por exemplo, o termo *Psicologia Escolar* refere-se a uma área de atuação da Psicologia e, ainda, ao exercício profissional do psicólogo que trabalha no encontro da Psicologia com a Educação, que precisa, para se inserir criticamente nesse espaço, apropriar-se de diversas reflexões teóricas, sejam aquelas construídas no interior da própria Psicologia, sejam também aquelas construídas na Pedagogia, na Filosofia da Educação, entre outras, conforme discutido. No mesmo sentido, Tanamachi (1997) indica que o termo *Psicologia Escolar* designa uma área de estudo da Psicologia, mas não só: trata-se de uma área de atuação e de formação profissional do psicólogo. Para a autora, os termos *Psicologia Educacional* ou *Psicologia da Educação*, por sua vez, referem-se a uma área de estudo na qual se dá a produção de conhecimentos da Psicologia em seu encontro com a Educação, o que não é atribuição exclusiva do psicólogo, podendo ser tarefa compartilhada por educadores, filósofos, entre outros. Certamente isto não significa que a adoção do termo *Psicologia Escolar* para designar a atuação do psicólogo nos espaços educacionais implique no desenvolvimento de práticas distanciadas da reflexão teórica e da produção de conhecimentos, pois são estes que dão sustentação para tais práticas. Porém, compreendi que deveria optar por este termo para a realização da busca pelos artigos, pois, conforme reflexões anteriores, seria o que apresentaria os textos que mais poderiam contribuir para o alcance de meus objetivos.

Outra escolha que precisou ser feita foi em relação ao período de abrangência das publicações inseridas no estudo: defini que a publicação deveria ter ocorrido entre o ano de 2000 e o ano de 2014. A escolha por esse período de quinze anos deve-se ao fato de que, na história da Psicologia Escolar e Educacional brasileira recente, passou-se a ter, principalmente entre os pesquisadores da área, a construção de reflexões teóricas que se caracterizam pelo movimento de crítica às práticas e às concepções desenvolvidas na área ao longo do século XX, de cunho adaptativo, conforme apresentado no segundo capítulo. Sendo o período desde os anos

1980 até os anos 1990, caracterizado como um momento de retomada crítica e reflexão sobre o que se tinha até então no Brasil nesta área e o que se precisava construir a partir daí, o período seguinte caracteriza-se como sendo de construção dos novos rumos na atuação profissional, indo aproximadamente até 2000. Desde então, tem-se o período eleito como foco para a análise, isto é, um período de continuidade do período anterior, somado ao estabelecimento do compromisso de contribuir para a transformação da Educação e da sociedade brasileira. Também é nesse período que houve a percepção da necessidade de ampliação do lócus e das formas de atuação, conforme anteriormente expus (ANTUNES, 2003; BARBOSA, 2011).

Assim, as curiosidades e inquietações sobre a atuação que vem sendo produzida pelo psicólogo brasileiro nesse período é que motivaram a delimitação dessas datas para a análise, visando compreender que caminhos estão sendo trilhados recentemente pelo psicólogo brasileiro que atua na Educação. É necessário ressaltar que a primeira busca pelos artigos científicos na biblioteca virtual eleita foi feita no mês de junho de 2014, objetivando dar início às análises para cumprimento dos prazos para a elaboração da pesquisa e do texto final da tese. Posteriormente, no ano de 2015, nova busca foi realizada, compreendendo somente o período de junho de 2014 até dezembro de 2014, para incluir os artigos publicados também nesse período final. Assim, foi possível abarcar na pesquisa exatos 15 anos de publicações.

Definidas estas questões, defini também como se daria o processo de recuperação dos artigos do portal de periódicos. O roteiro dessa recuperação é o que segue:

- 1) Acessar o recurso *Busca Avançada* (tela apresentada na Figura 1), no Portal de Periódicos da CAPES.

- 2) No primeiro campo da primeira linha, escolher a opção *qualquer*, o que significa que os descritores são buscados tanto no título do material, quanto no nome do autor ou no assunto.

- 3) No segundo campo da primeira linha, escolher a opção *contém*, o que significa que o material a ser recuperado necessariamente terá em seu conteúdo o descritor digitado.

- 4) No terceiro campo da primeira linha, digitar os descritores previamente definidos para a realização da busca.

- 5) No quarto campo da primeira linha, escolher a opção AND. A escolha deste operador booleano restringe a recuperação àqueles artigos que simultaneamente contenham o descritor digitado no terceiro campo da primeira linha e o descritor digitado no terceiro campo

da segunda linha. A Figura 2 ilustra o operador booleano AND conforme foi utilizado nesta pesquisa.



Figura 1: Print Screen do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014)

- 6) No primeiro campo da segunda linha, também escolher a opção *qualquer*.
- 7) Na segundo campo da segunda linha, também escolher a opção *contém*.

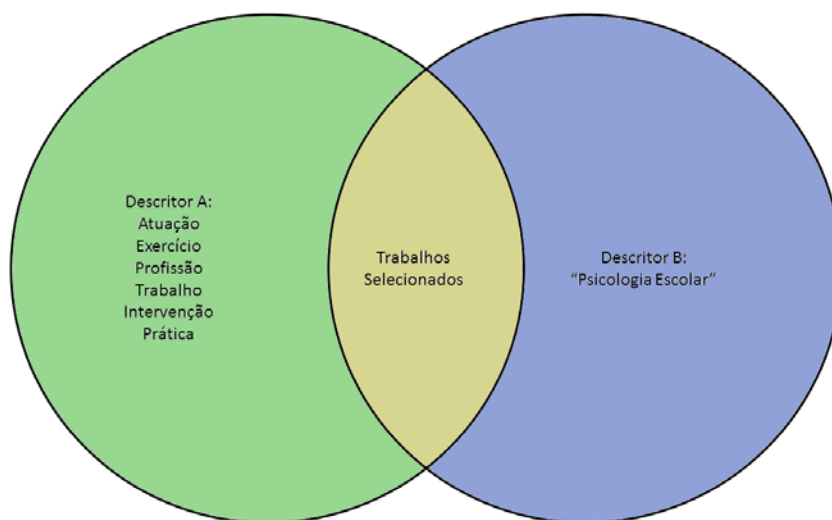


Figura 2: Operador booleano AND conforme utilizado na pesquisa.

8) No terceiro campo da primeira linha, digitar o descritor *psicologia escolar*.

9) No campo *Data de publicação*, escolher a opção *Qualquer ano*.

10) No campo *Tipo de material*, escolher a opção *Artigos*.

11) No campo *Idioma*, escolher a opção *Qualquer idioma* (escolheu-se esta pois as opções disponibilizadas de idiomas são o inglês, o francês e o alemão; não é dada a opção de pesquisar apenas materiais em português. A exclusão de artigos publicados em outros idiomas exceto a língua portuguesa foi feita em etapa posterior).

10) No campo *Data inicial*, digitar *01/01/2000* (quando realizei a segunda busca, a data digitada neste campo foi 04/06/2014, um dia após a data final da primeira busca).

11) No campo *Data final*, digitar *03/06/2014* (data em que ocorreu a primeira busca. Quando realizei a segunda busca, a data digitada nesse campo foi 31/12/2014).

12) Clicar no botão *Buscar*.

Esses procedimentos foram realizados seis diferentes vezes, uma para cada um dos descritores escolhidos (*atuação; exercício; profissão; trabalho; intervenção; e prática*), digitado no terceiro campo da primeira linha do buscador, somado à expressão *Psicologia Escolar*, esta digitada no terceiro campo da segunda linha. Na busca realizada em 2014, recuperei um total de 1829 artigos, sendo muitos de áreas distintas da Psicologia Escolar ou, até mesmo, distintas da Psicologia. Na busca realizada em 2015, com os mesmos parâmetros, recuperei um total de 227 artigos. Considerando esses altos números de artigos e que não necessariamente aderiam à proposta da pesquisa, o termo *Psicologia Escolar* foi inserido entre aspas, visando aumentar a eficiência do processo de busca. Este comando efetua a busca de materiais pela ocorrência exata de tudo o que está digitado entre as aspas, o que direciona mais adequadamente a pesquisa para os objetivos planejados. Fazendo isso, recuperei na primeira ocasião um total de 254 artigos, distribuídos pelos descritores acima citados e, na segunda, 13 artigos.

Todos esses 267 textos estavam disponíveis completos no portal de periódicos, pois estavam indexados pelas bases que disponibilizam conteúdo integral (a título de exemplo de base que disponibiliza texto completo, cito o SciELO). Essa disponibilidade completa pode ser decorrente justamente em virtude do período de publicação delimitado para a pesquisa, que coincide quase que integralmente com o período em que começou a ganhar força o Movimento

de Acesso Aberto.

3.1.2 Seleção dos artigos

A partir desse ponto do processo, tanto os artigos recuperados em 2014 quanto os recuperados em 2015 passaram por um processo de análise, a fim de verificar se contribuiriam para o alcance dos objetivos de pesquisa. Para proceder com essa seleção, delimitar os critérios de inclusão e de exclusão, que foram aplicados em sucessivos filtros tendo em vista os objetivos delineados para a pesquisa.

Assim, os critérios de inclusão definidos foram:

1) o artigo ser original, isto é, apresentar novos relatos ou resultados de novos estudos, ao invés de apresentar compilações ou resumos de outros estudos. Essa escolha se deu pois compreendi que somente em artigos originais encontraria contribuições significativas para o alcance dos objetivos delineados;

2) o artigo apresentar e discutir experiências que abordam a atuação de psicólogos ou a atuação realizada em estágios de Psicologia Escolar e Educacional (relato de práticas profissionais, estudo de caso, avaliação de técnicas ou intervenções, entre outros) e/ou apresentar resultados de pesquisas realizadas com psicólogos ou com instituições que disponibilizam serviços de Psicologia Escolar, acerca de sua atuação. Considerei esse critério de inclusão como fundamental para conseguir explicitar concepções teóricas que dão sustentação às práticas psicológicas, para perquirir práticas profissionais desenvolvidas e desafios percebidos pelo psicólogo para a realização destas práticas, assim como para analisar possíveis relações entre a atuação e concepções teóricas identificadas e as discussões críticas que vem sendo entretidas pela área.

Se os critérios de inclusão das publicações foram os apresentados anteriormente, os critérios de exclusão de artigos da pesquisa foram os que seguem:

1) artigos em duplicidade;

2) artigos publicados em língua estrangeira: defini esse critério visando privilegiar os textos que cotidianamente podem ser acessados para leitura pelos profissionais que atuam na área no Brasil;

3) publicações em formato de resenha ou editoriais;

4) artigos que apenas desenvolvem reflexões teóricas sobre Psicologia Escolar, sem relatar práticas ou pesquisas sobre práticas, pois compreendi que estes textos não contribuiriam substancialmente para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Com esses critérios de inclusão e de exclusão definidos, iniciei o processo de depuração das publicações, submetendo-os a quatro processos de filtragem. A sequência desse processo pode ser visualizada na figura 3, inspirada no trabalho de Conforto, Amaral e Silva (2011):

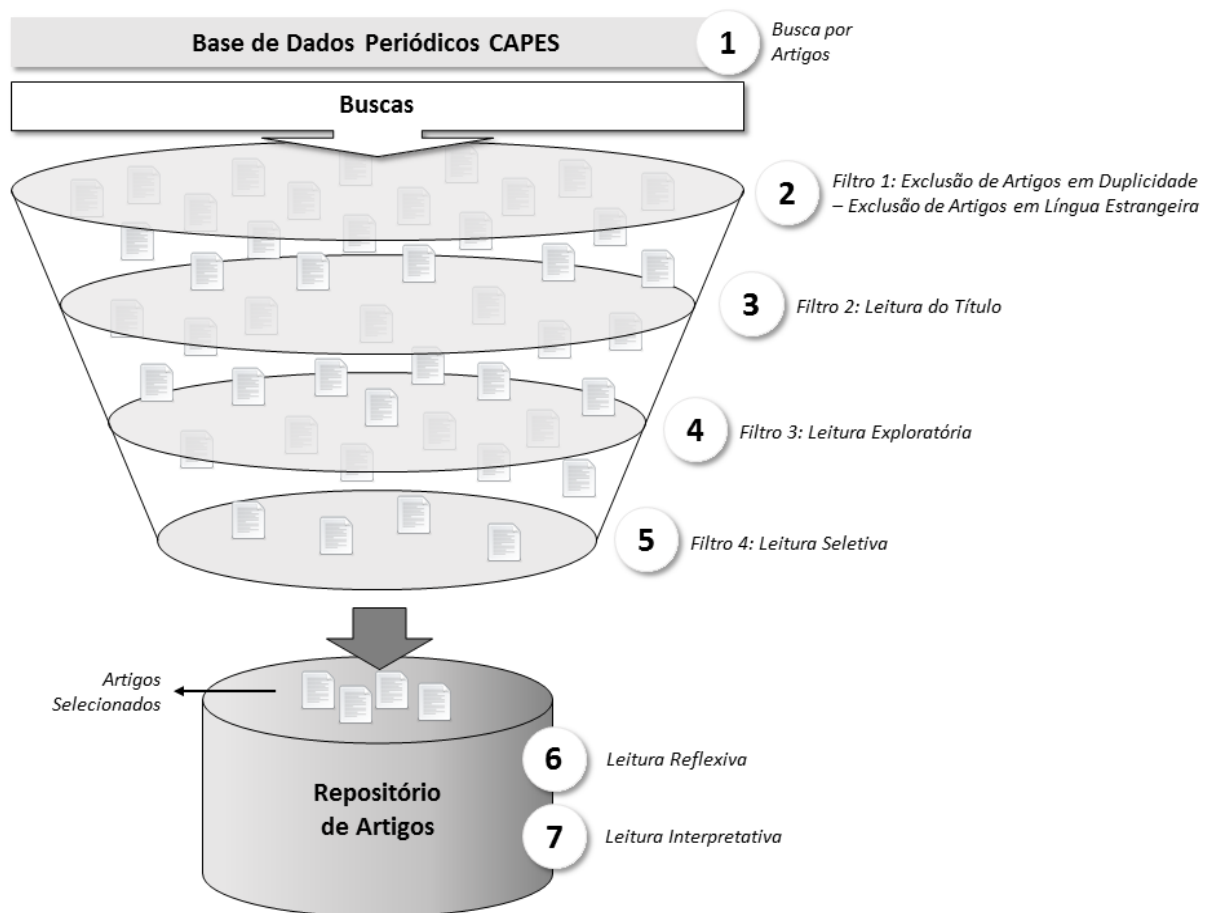


Figura 3: Processo de filtragem dos artigos publicados em periódicos científicos. Fonte: adaptado de Conforto, Amaral e Silva (2011)

Os quatro filtros a que foram submetidos os artigos foram os seguintes:

Primeiro filtro:

- Exclusão de artigos que atendem ao primeiro critério de exclusão (artigos em

duplicidade). Busca de 2014: 130 artigos excluídos. Busca de 2015: sete artigos excluídos.

- Exclusão de artigos que atendem ao segundo critério de exclusão (artigos publicados em língua estrangeira). Busca de 2014: cinco artigos em língua espanhola e dois em língua inglesa. Busca de 2015: nenhum artigo excluído.

- Artigos excluídos nessa etapa: da busca de 2014, 137 artigos. Da busca de 2015, sete artigos. Total: 144 artigos.

- Artigos que passaram para etapa seguinte de filtragem: da busca de 2014, 117 artigos. Da busca de 2015: seis artigos. Total: 123 artigos.

Segundo filtro:

- Realização da leitura de reconhecimento do material bibliográfico, observando com atenção os títulos dos artigos.

- Exclusão de artigos que não atendem ao segundo critério de inclusão. Busca de 2014: 32 artigos não possuíam nenhuma relação com o estudo, pois, definitivamente, destoavam dos propósitos da pesquisa (exemplo disso é o de títulos que revelavam artigos pertencentes a outras áreas ou, até mesmo, a outra ciência); em 85 artigos, apenas a leitura do título não foi suficiente para concluir se atendiam ao segundo critério de inclusão, pois os títulos deixavam margem à dúvida. Esses artigos foram automaticamente incluídos na análise feita na etapa seguinte de filtragem, para não correr o risco de excluir de antemão algum artigo que atendesse aos critérios para serem incluído na pesquisa. Busca de 2015: dois artigos não possuíam nenhuma relação com o estudo.

- Artigos excluídos nessa etapa: da busca de 2014, 32 artigos. Da busca de 2015, dois artigos. Total: 34 artigos.

- Artigos que passaram para a etapa seguinte de filtragem: da busca de 2014, 85 artigos. Da busca de 2015: quatro artigos. Total: 89 artigos.

Terceiro filtro:

- Leitura exploratória do material, que se “constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Nessa fase foram lidos todos os resumos e palavras-chave dos artigos que não foram excluídos na etapa anterior.

- Exclusão de artigos em desacordo com o segundo critério de inclusão. Da busca de 2014: 36 artigos. Da busca de 2015, nenhum artigo.

- Exclusão de artigos que atendiam ao terceiro critério de exclusão (artigos em formato de resenhas ou editoriais). Da busca de 2014, cinco artigos. Da busca de 2015, nenhum artigo.

- Em sete artigos não havia resumo (seis da busca de 2014 e um da busca de 2015), por se tratarem de relato de prática profissional, modalidade de artigo sucinto veiculado pelo periódico *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, na qual não é incluída resumo. Logo, esses seis artigos não puderam ser submetidos ao terceiro filtro, sendo automaticamente incluídos na etapa seguinte de filtragem.

- Artigos excluídos nessa etapa: da busca de 2014, 48 artigos. Da busca de 2015, nenhum. Total: 48 artigos.

- Artigos que passaram para etapa seguinte de filtragem: da busca de 2014, 37 artigos. Da busca de 2015: quatro artigos. Total: 41 artigos.

Quarto filtro:

- Leitura seletiva, que “procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Nesse momento, foram lidos integralmente todos os 37 artigos da busca de 2014 e os quatro artigos da busca de 2015, que vieram da filtragem anterior.

- Exclusão de artigos que atendiam ao quarto critério de exclusão (desenvolviam reflexões teóricas sobre Psicologia Escolar, sem relatar práticas ou pesquisas sobre práticas profissionais): da busca de 2014: quatro artigos. Da busca de 2015: nenhum artigo.

- Inclusão de artigos que atendiam ao primeiro critério de inclusão (serem originais): da busca de 2014 e da busca de 2015, todos atendiam ao critério.

- Inclusão de artigos que atendiam ao segundo critério de inclusão: da busca de 2014, 33 artigos. Da busca de 2015, quatro artigos.

- Artigos excluídos nessa etapa: da busca de 2014, quatro artigos. Da busca de 2015, nenhum artigo.

- Artigos que foram definitivamente incluídos na pesquisa: da busca de 2014, 33 artigos. Da busca de 2015: quatro artigos. Total: 37 artigos.

Considerando o alto número de artigos que havia no início do processo de filtragem e o percurso que foi sendo seguido para sua depuração, apresento essa trajetória na figura 4, a fim de melhor resumir os resultados que foram sendo alcançados e permitir a visualização do conjunto do processo.

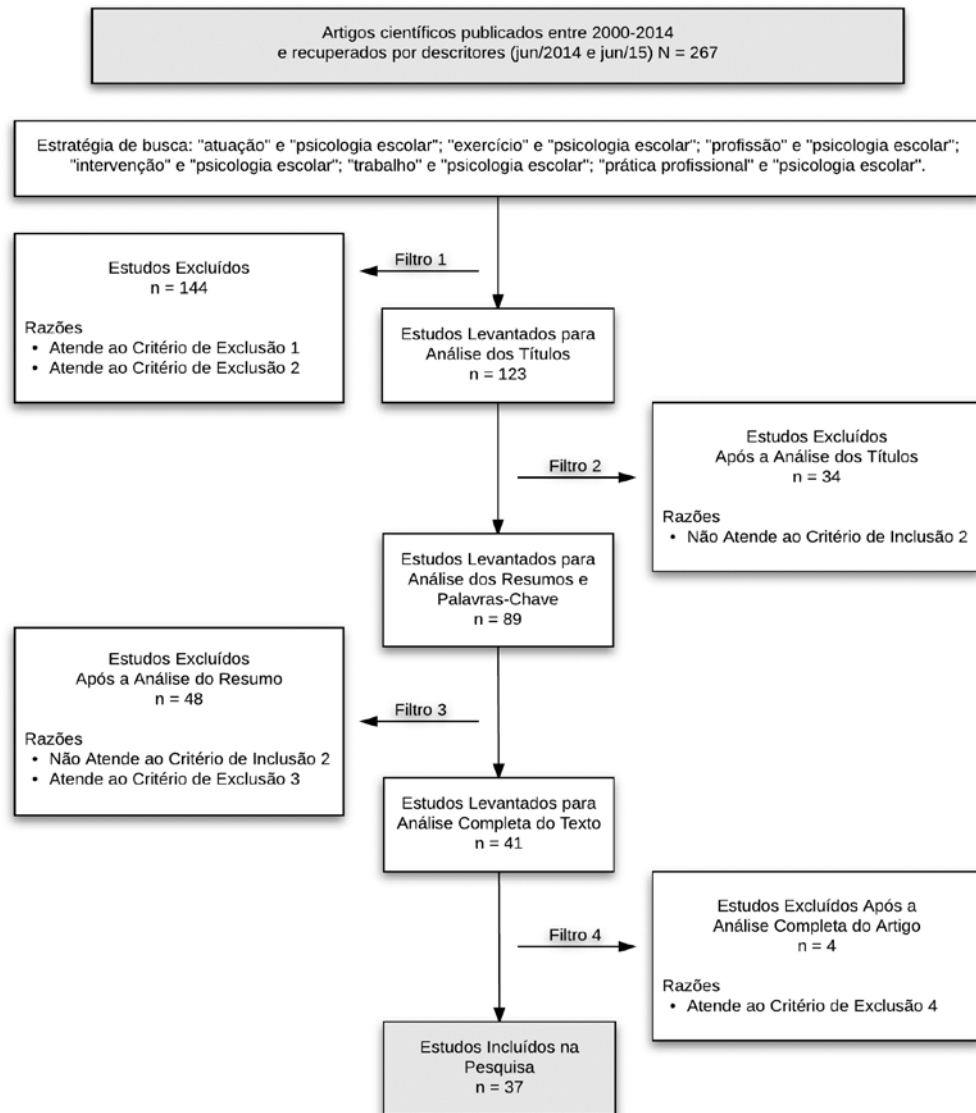


Figura 4: Resumo da filtragem dos artigos científicos. Fonte: Adaptado de Antonio, Tesser e Moretti-Pires (2013)

Do total de 267 artigos científicos recuperados nas buscas de 2014 e de 2015, submetidos aos filtros, cheguei a 37 artigos catalogados para tomarem parte desta pesquisa. Destes, 11 foram recuperados com o descritor *Atuação*, dois com o descritor *Exercício*, seis com o descritor *Profissão*, seis com o descritor *Trabalho*, 10 com o descritor *Intervenção* e dois com o descritor *Prática*. É oportuno lembrar que, nas seis buscas, esses descritores estiveram acompanhados da expressão *Psicologia Escolar*, conforme explicado. Vide a seguir tabela 1

com o resumo numérico da busca e filtragem dos artigos na biblioteca virtual, organizado por descritor utilizado.

Certamente a escolha por esses descritores não esgotou todas as possibilidades de busca, sequer alcançou a totalidade de publicações que atenderiam aos critérios de inclusão na pesquisa. Todavia, compreendo que foi possível alcançar quantidade e variedade expressivas de artigos que permitiram o alcance dos objetivos delineados para o estudo, pois revelam tendências das publicações que apresentam e discutem a atuação do psicólogo escolar.

Tabela 1: Resultados numéricos da busca e filtragem dos artigos na biblioteca virtual

RESUMO DA BUSCA E FILTRAGEM						
DESCRITORES	TOTAL SEM ASPAS	TOTAL COM ASPAS	FILTRO 1	FILTRO 2	FILTRO 3	FILTRO 4
Atuação	225	47	33	25	11	11
Exercício	190	12	5	3	3	2
Profissão	197	37	26	14	7	6
Trabalho	750	98	27	21	8	6
Intervenção	487	66	27	24	10	10
Prática	207	7	5	2	2	2
Total	2056	267	123	89	41	37

Feito o levantamento da bibliografia, todas as publicações selecionadas, após terem sido recuperadas da *Internet*, foram catalogadas e armazenadas no *software* Mendeley. Trata-se de um *software* gratuito de gestão de referências bibliográficas que permite armazenamento, gerenciamento, compartilhamento, leitura e realização de anotações nos artigos. Também permite a gestão dos textos científicos de modo *on line* (MENDELEY, 2014). Desse modo, neste *software* atribui a cada artigo um código de identificação para a organização da pesquisa, organizei sua referência segundo o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), registrei seu endereço eletrônico e, quando disponível, seu número Digital Object Identifier (DOI). Vide na figura 5 relação dos artigos em tela do *software*.

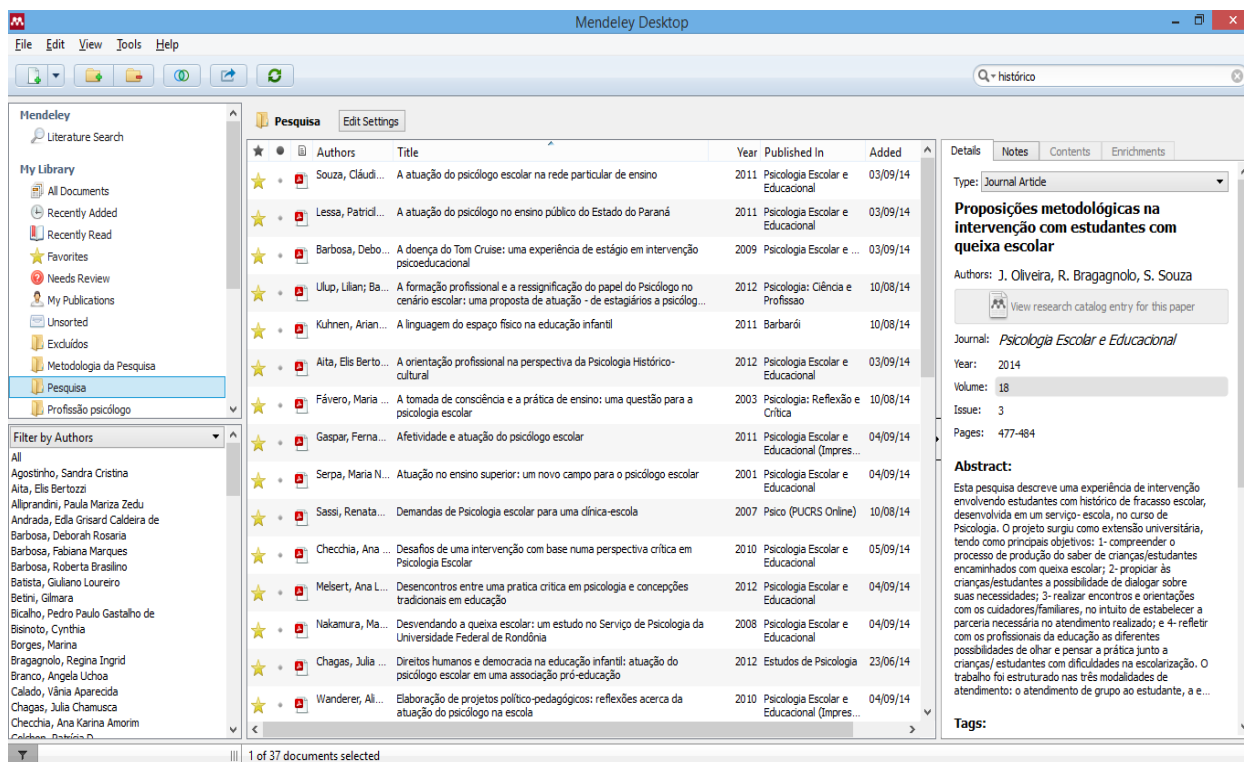


Figura 5: Print Screen da tela do *software* Mendeley em uso durante a realização da pesquisa (2014)

A partir deste momento foi possível fazer o levantamento das informações contidas nas publicações, assim como sua leitura atenciosa. Lima e Míoto (2007) sugerem que em uma pesquisa bibliográfica sejam desenvolvidas, além das leituras mencionadas, ainda dois tipos de leitura: a leitura reflexiva ou crítica; e a leitura interpretativa, que faz parte do trabalho de análise do material recolhido.

A leitura reflexiva das publicações trata-se do estudo crítico do material, visando ordenar e sumarizar as informações encontradas, buscando responder os objetivos da pesquisa. As autoras (2007) recomendam que, nesse momento, seja utilizado um instrumento de registro de temas previamente elaborado, para realizar o registro de conceitos e considerações relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa (roteiro para leitura). No caso desta pesquisa, a realização do registro das práticas profissionais desenvolvidas e dos desafios percebidos pelo psicólogo, as concepções teóricas que dão sustentação às práticas psicológicas descritas, assim como o destaque de trechos relevantes dos textos foi realizada no próprio *software* Mendeley, que possui recursos para isso. Porém, mesmo com a organização que esse *software* permite, elaborei ainda uma planilha eletrônica dispondo nela as principais informações dos artigos, de modo a poder ter uma compreensão rápida da dimensão do trabalho desenvolvido e informações

breves de cada texto. Essa planilha está disponível no apêndice A e contém: código de identificação do texto; título; autoria; região de origem dos autores; instituições a que estão vinculados os autores; periódico de publicação; Qualis CAPES do periódico em que se deu a publicação; ano; descritor que possibilitou a recuperação do texto; palavras-chave; e grupo do qual o artigo faz parte, conforme seu objeto de estudo (Estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação; Estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação; e Estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação – a descrição detalhada desses grupos é feita no capítulo 4).

Por fim, procedi com a leitura interpretativa, que, para Lima e Miotto (2007, p. 41), tem por objetivo:

relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.

Portanto, foi nessa etapa que realizei a análise do material selecionado, visando alcançar considerável compreensão conceitual dos textos, para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa. Também nessa etapa organizei informações que poderiam compor o perfil dos artigos incluídos na análise, para permitir a formação de um olhar abrangente da totalidade do material que tomou parte da pesquisa. O resultado desse trabalho é apresentado no próximo capítulo.

4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS, PRÁTICAS PROFISSIONAIS E DESAFIOS

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa e as análises desenvolvidas, iniciando pela demonstração do perfil dos artigos, na qual são discutidos alguns dados sobre os autores, citados os periódicos nos quais veicularam os artigos, as regiões e as instituições a que estavam ligados, entre outras características. Na sequência, demonstro a análise construída, com as categorias que emergiram dos textos conforme foi se dando esta análise.

A diversidade de temas e de lócus de trabalhos apresentados nos artigos é grande: há relatos de trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Médio, no Superior, no curso pré-vestibular comunitário, na Educação de Jovens e Adultos, na escola de língua estrangeira, assim como há trabalhos desenvolvidos por estagiários em serviços-escola e atividades de extensão. São contemplados o ensino público e o privado, assim como instituições não governamentais e profissionais que trabalham em Secretarias de Educação também tomam parte das reflexões apresentadas nos artigos. São feitos relatos de experiências e de pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar.

Considerando essa diversidade e, principalmente, o fato de que cada artigo tem seu próprio objetivo e estilo de escrita, buscar neles as respostas para as inquietações que motivaram a realização da pesquisa mostrou-se um desafio que exigiu sistematização na organização do trabalho de análise, com vistas a alcançar a compreensão das concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos na Educação descritas em artigos científicos, objetivo geral desta tese. Neste trabalho, tomei como guias sempre presentes os objetivos específicos delineados, fazendo, a partir deles, perguntas para os textos analisados. As perguntas expostas aos textos foram: Quais são as concepções teóricas que dão sustentação à atuação profissional descrita? Como é a atuação profissional desenvolvida? Quais são os desafios à atuação profissional relatados nos artigos? Essas perguntas configuraram-se, desse modo, nos eixos estruturantes da análise, e a apresentação dos resultados da pesquisa se deu a partir destes eixos: Eixo I: concepções teóricas; Eixo II: atuação profissional; Eixo III: desafios relatados. Além disso, ao longo do processo de análise, busquei examinar possíveis relações entre a atuação e as concepções teóricas identificadas, e as discussões críticas que vêm sendo entrecidas pela área. O resultado desse exame encontra-se diluído na apresentação das categorias de análise dos três eixos anteriormente citados.

Desenvolvendo diálogo com aqueles elementos que, de algum modo, pudessem responder às questões de pesquisa, busquei transformar esse diálogo em texto científico, agora apresentado. Porém, fi-lo sem a pretensão de encerrar em minhas linhas todos os sentidos imanescentes dos textos, assim como sem ter a presunção de querer dar respostas completas e definitivas às questões sobre a atuação do psicólogo escolar brasileiro. Afirmo isso imbuída da ideia de que novas reflexões, ao serem metamorfoseadas em palavras escritas para a produção de uma tese, são possíveis devido ao encontro que ocorreu entre diferentes vozes que se cruzaram pelo caminho, o que faz deste texto o espaço do encontro entre as tantas vozes que se encontraram durante a trajetória da construção de uma pesquisa. São estas vozes: a dos teóricos, que contribuíram com seus saberes para a construção de novos sentidos para as questões pesquisadas; minha voz de pesquisadora, povoada por minha historicidade; a voz da orientadora, que ecoa (e acompanha) nas escolhas dos caminhos trilhados; e, por fim, também as vozes dos autores dos textos investigados. Destarte, no desenvolvimento das análises e da escrita do texto, procurei manter a imprescindível tensão entre todas essas vozes, pois é essa tensão que possibilita a garantia da manutenção de uma perspectiva dialógica entre tantos enunciados. Desse modo, pretendi que os resultados da pesquisa tornassem-se síntese do encontro dessas múltiplas coligidas vozes.

Entrementes, entre os diversos volteios dados entre os textos ao ir lançando a eles as perguntas anteriormente elencadas, pude verificar que os artigos possuíam considerável riqueza nas práticas descritas, no compartilhamento das inquietações experimentadas pelos psicólogos e reveladas nos desafios relatados, nas dúvidas quanto à formação, nas certezas e incertezas sobre a adequação dos caminhos escolhidos e nos suportes teóricos adotados. Porém, mesmo mediante tamanha diversidade de relatos, pude verificar que, a partir do objeto de estudo de cada artigo, seria possível organizá-los em três distintos grupos, pois todos os textos incluídos na pesquisa apresentam estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação ou estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação, ou ainda, estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação. Desse modo, no interior de cada um desses grupos, a emersão de categorias de análise que respondem às perguntas formuladas aos artigos ficou potencializada.

A fim de não tornar o texto demasiadamente cansativo, os artigos são individualmente apresentados conforme for se dando com eles o diálogo que tem o propósito de elucidar as respostas às perguntas a eles oferecidas para o alcance dos objetivos de pesquisa, nas próximas seções deste capítulo. Ressalto que os artigos não aparecerão na mesma frequência ou serão

analisados com a mesma profundidade, pois, conforme pontuado, eles não foram escritos para servir a meus propósitos, tendo seus próprios objetivos. Logo, a análise privilegiará aqueles conteúdos que pude extrair dos textos de modo a favorecer o alcance destes propósitos. Isso significa que, obviamente, não será analisado o conjunto da obra dos autores, mas sim como determinados temas no campo da Psicologia Escolar e Educacional comparecem em pesquisas e em experiências profissionais ou de formação de psicólogos de forma a explicitar concepções teóricas que dão sustentação às práticas psicológicas, a perquirir práticas profissionais descritas e desafios percebidos para a realização dessas práticas, bem como, analisar possíveis relações entre a atuação e concepções teóricas identificadas e as discussões críticas que vem sendo entretecidas pela área.

Feitas essas considerações, apresento, a seguir, os agrupamentos de artigos a que cheguei, que foram tomados como fios condutores da apresentação da análise realizada.

Grupo 1: Estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação

Neste grupo localizam-se aqueles artigos cujos autores têm como objeto de estudo as práticas profissionais desenvolvidas por psicólogos que trabalham no encontro da Psicologia com a Educação, pesquisando-as. Ou seja, trata-se dos textos cujos autores não são os profissionais que desenvolveram as práticas investigadas, mas fazem importantes reflexões sobre o tema de modo a contribuir para o avanço da compreensão das direções que têm tomando a Psicologia no encontro com a Educação. Entre os 37 artigos incluídos na pesquisa, 11 estão nesse grupo, o que é um número considerável. Certamente isso seria esperado, pois periódicos científicos têm justamente o propósito de veicular o resultado de pesquisas, conforme é bastante documentado por diversos autores e já discutido anteriormente. Sabadini, Sampaio e Nascimento (2009, p. 37) dizem, por exemplo, que “o periódico científico é o principal canal formal de disseminação da ciência, seja ele impresso ou eletrônico, e firma-se como o grande responsável pela consolidação das áreas e subáreas do conhecimento”.

Entre os 11 artigos do grupo 1, verifica-se que, em dois ocorre a investigação sobre trabalhos desenvolvida por um grupo restrito de psicólogos acerca de um tema específico, ou uma investigação sobre práticas desenvolvidas em uma única escola (estes artigos são: GASPAR; COSTA, 2011 e VOKOY; PEDROZA, 2005). Nos demais, verifica-se a divulgação do resultado de pesquisas com grupos mais ampliados de profissionais, realizadas em alguma

rede de ensino e buscando traçar panoramas mais gerais das práticas desenvolvidas.

Apresento a seguir a relação de artigos incluídos neste grupo:

Grupo 1: Estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação

- *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino*, de Cláudia Silva de Souza, Maria José Ribeiro e Silvia Maria Cintra da Silva (2011).

- *A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná*, de Patrícia Vaz de Lessa e Marilda Gonçalves Dias Facci (2011).

- *Afetividade e atuação do psicólogo escolar*, de Fernanda Drummond Ruas Gaspar e de Thaís Almeida Costa (2011).

- *Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar*, de Maria Nasaré Fonseca Serpa e Acácia Aparecida Angeli dos Santos (2001).

- *O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar*, de Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Silvia Maria Cintra da Silva, Cláudia Silva de Souza, Jaqueline Olina de Oliveira, Fabiana Marques Barbosa, Lílian Rodrigues de Sousa, Paula Cristina Medeiros Rezende (2014).

- *Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório*, de Claudia Broetto Rossetti, Carolina Alves Silva, Giuliano Loureiro Batista Leila Alves Stein e Luciana De Oliveira Hulle (2004).

- *Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas*, de Beatriz Belluzzo Brando Cunha e Gilmar Betini (2003).

- *Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação*, de Tatiana Vokoy e de Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2005).

- *Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas*, de Iracema Neno Cecilio Tada, Iuna Pereira Sábia e Vanessa Aparecida Alves de Lima (2005).

- *Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal*, de Cynthia Bisinoto e Claisy Maria Marinho-Araújo.

- *Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*, de Marilda Gonçalves Dias Facci, Nilza Sanches Tessaro, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Valéria Garcia da Silva e Cintia Godinho Roma (2007).¹³

¹³ Conforme anteriormente pontuado, a escolha dos descritores para a recuperação dos artigos no Portal

Grupo 2: Estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação Básica

Nesse grupo, encontram-se aqueles artigos cujos autores tinham como objeto de sua reflexão intervenções profissionais por eles mesmos realizadas. Compreendi que seria relevante aproximar esses artigos em um único agrupamento, pois a importância de relatos de práticas está na possibilidade do desenvolvimento direto de reflexões sobre a atuação, podendo cooperar para a construção dos fazeres da área ao tensionar seu desenvolvimento pela construção de práticas inovadoras e transformadoras. Assim, os artigos que têm como objeto de sua reflexão as intervenções desenvolvidas por seus autores são os que seguem:

Grupo 2: Estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação Básica

- A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar, de Maria Helena Fávero e Conceição De Maria Couto Machado (2003).

- Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação, de Julia Chamusca Chagas, Regina Lúcia Sucupira Pedroza e Angela Uchoa Branco (2012).

- Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente de Edla Grisard Caldeira de Andrada (2003).

- Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem, de Andrea Regina Teixeira e Paula Mariza Zedu Alliprandini (2013).

- Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais, de Aline Maira Da Silva e Enicéia Gonçalves Mendes (2012).

- Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil, de Julia Chamusca Chagas e Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2013).

de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior não esgotou todas as possibilidades de busca. Todavia, a quantidade e variedade de artigos alcançados permitiram o alcance dos objetivos delineados para o estudo, pois revelam tendências das publicações que apresentam e discutem a atuação do psicólogo escolar. Exemplos de artigos que não foram apresentados pelo portal e que atenderiam aos critérios para inclusão na pesquisa para compor o grupo 1 é o de Yamamoto e colegas (2013), Silva e colegas (2012a), Silva e colegas (2012b) e Viegas (2012). Para não enviesar os resultados alcançados segundo os critérios de pesquisa definidos para o estudo, os artigos citados não foram incluídos na relação de textos analisados. Isso não diminui sua relevância para a área, deixando-se registrada sua importância e sugestão de leitura.

- Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental, de Fernanda Cañete Vebber (2013).

Grupo 3: Estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação

O terceiro grupo é aquele que reúne os artigos que têm como objeto de seu olhar o campo da formação profissional do psicólogo para atuar na Educação e relatam experiências implementadas em serviços-escola, atuação em estágio desenvolvidas por alunos de graduação em Psicologia e supervisionados por professores da área, assim como atividades de extensão. Assim como no grupo 1, chama a atenção o número de artigos que trazem essa discussão: foram 19 textos descrevendo atividades desenvolvidas, desafios para a formação e conquistas alcançadas por estudantes e professores.

Compreendo que esse número, assim como o número de artigos do grupo 1, está relacionado a que a publicação de artigos científicos é exigência comum aos profissionais que desenvolvem sua carreira no âmbito acadêmico, que são cada vez mais solicitados a veicularem o resultado de suas pesquisas, reflexões e atuação nos meios científicos, inclusive a fim de captação de fomento para a realização de novas pesquisas nas instituições a que estão vinculados. A realização de estágio, por sua vez, necessariamente deverá ser supervisionada por um professor da área, profissionais que constroem suas carreiras profissionais no âmbito acadêmico.

Vale lembrar que a realização de estágio é prática obrigatória e integrante da formação profissional, sendo um dos requisitos para a conclusão do curso, estando previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004; 2011). Segundo esse documento, os estágios supervisionados são compostos por atividades de formação planejadas e supervisionadas por membros do corpo docente da instituição formadora, devendo assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas para a profissão. Além disso, tem o propósito de garantir ao aluno o contato com situações, contextos e instituições de modo a permitir que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais.

Para Fontana e Paviani (2007, p. 1650):

o relatório de estágio tem como propósito principal relatar o levantamento de dados sobre determinada área profissional através de observação e registro de

informações, acrescido das atividades de prática profissional supervisionada, durante o período de formação, na área em questão

A ABNT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011), por meio de NBR 14724, por exemplo, indica quais são essas normas. Todavia, segundo Fontana e Paviani (2007), a modalidade em que é apresentado o relatório tem sido substituída por diversos outros gêneros discursivos, podendo inclusive ser apresentado em formato de artigo científico. Em decorrência disso, compreendo que o alto número de artigos incluídos na pesquisa, que são relatos de estágio, pode também estar relacionado a essa flexibilização das instituições formadoras nas modalidades de relatórios por elas aceitos para a avaliação do estágio, o que favorece aos estudantes e aos professores a organização do texto segundo diretrizes dos editores de periódicos, visando à posterior publicação.

A análise de artigos nessa modalidade pode então propiciar reflexões que apontam não apenas para as tendências do que está sendo desenvolvido atualmente no encontro da Psicologia com a Educação, mas, também, possibilitar pensar em como está ocorrendo a formação do estudante que oportunamente poderá, entre outros caminhos, optar por desenvolver sua vida profissional no encontro da Psicologia com a Educação. Os artigos de que trata esse grupo são os que seguem:

Grupo 3: Estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação

- *A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional*, de Deborah Rosaria Barbosa, Moacir José da Silva Junior e Karolina Murakami Angelucci (2009).

- *A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares*, de Lilian Ulup e Roberta Brasilino Barbosa (2012).

- *A linguagem do espaço físico na educação infantil*, de Ariane Kuhnen, Luana dos Santos Raymundo, Ana Maria Fernandes Guimarães e Gláucia Felicidade dos Santos (2011).

- *A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural*, de Elis Bertozzi Aita, Paulo Sérgio Pereira Ricci e Silvana Calvo Tuleski (2012).

- *Demandas de psicologia escolar para uma clínica-escola*, de Renata Sassi e Alice Maggi (2007).

- Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar, de Ana Karina Amorim Checchia (2010).
- Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação, de Ana Luísa de Marsillac Melsert e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho (2012).
- *Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia*, de Mariana Sathie Nakamura, Vanessa Aparecida Alves de Lima, Iracema Neno Cecilio Tada e Maria Hercília Rodrigues Junqueira (2008).
- Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola, de Aline Wanderer e Regina Lucia Sucupira Pedroza (2010).
- Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação, de Vânia Aparecida Calado (2014).
- Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico, de Maria De Fátima Evangelista Mendonça Lima (2009).
- O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural, de Anderson Jonas das Neves e Lúcia Pereira Leite (2013).
- *Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar*, de Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira, Regina Ingrid Bragagnolo e Simone Vieira de Souza (2014).
- *Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção*, Gabrielli Tochetto Rodrigues, Sandra Cristina Agostinho, Marivete Gesser e Leandro Castro Oltramari (2014).
- Psicologia escolar na educação infantil: atuação e prevenção em saúde mental, de Viviane Vieira, Janete Hansen e Mauro Luis Vieira (2010).
- *Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais*, de Marisa Eugênia Melillo Meira, Any Bicego Queiroz, Izabela Assis De Oliveira, Roberta Quirino Moraes e Thaís Helena Oliveira (2006).
- *Psicologia, educação e Análise Institucional: perspectivas no campo da formação de educadores*, de Ângela Maria Dias Fernandes, Andréia Maia Accioly Moura, Diana Jaqueira Fernandes, Emanuella Cajado Joca e Gabriela Fernandes Rocha Patriota (2009).
- *Quando a psicologia escolar crítica vai à clínica*, de Paula Cristina Medeiros Rezende, Cárita Portilho de Lima, Flaviana Franco Naves e Marina Borges e Silva (2010).
- *Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas*, de

Silvana C. Tuleski, Nádia M. Eidt, Andria N. Menechinni, Elisângela F. Da Silva, Dirlene Sponchiado e Patrícia D. Colchon (2005).

Visando a desenvolver os eixos de análise planejados, realizei leituras e releituras dos materiais a fim de neles localizar as respostas às perguntas de pesquisa pré-definidas para o desenvolvimento desta tese. Paulatinamente pude ir definindo as categorias de análise que emergem dos artigos estudados e que contribuem para a compreensão da atuação do psicólogo na Educação. Busquei alcançar esta compreensão a partir da apreensão do processo dialético da apropriação e objetivação da realidade social que comparece na área da Psicologia Escolar e que surgem em cada artigo analisado, no intuito de “[...] mostrar na esfera do problema que nos interessa como se manifesta o grande no pequeno [...]” (VYGOTSKY, 1927/1995, p. 64).

4.1 Perfil dos artigos pesquisados

A partir da realização da busca, da seleção e da inventariação das publicações incluídas nesta pesquisa, pode-se ter sua caracterização inicial, que permite algumas leituras acerca destes materiais, conforme é apresentado abaixo.

4.1.1 Crescimento no número de publicações

Ao observar o número de artigos publicados em relação ao período de análise, observa-se que há uma aceleração significativa da produção: enquanto há cinco artigos publicados entre os anos de 2000 e 2004, e nove entre os anos de 2005 e 2009, há 23 entre os anos de 2010 e 2014, conforme gráfico 1. Considerando-se apenas o primeiro e o terceiro períodos, verifica-se que houve um crescimento de 460% no número de publicações de artigos entre esses períodos.

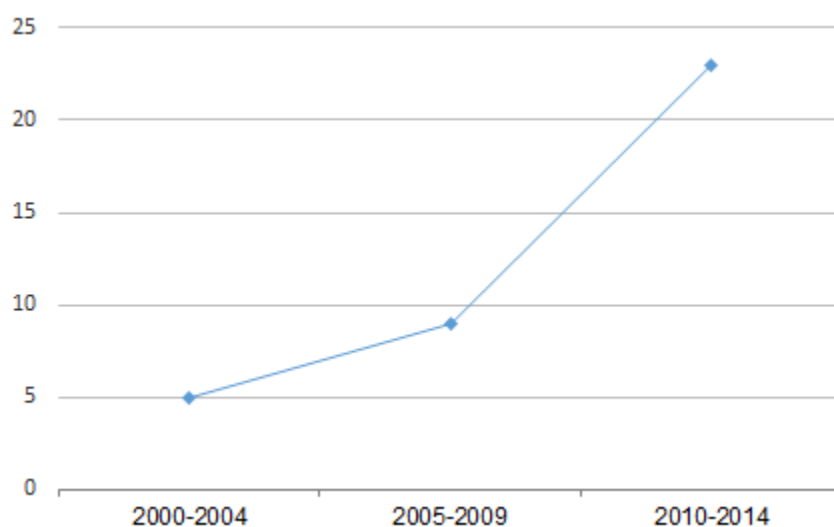


Gráfico 1: Distribuição dos artigos por período de publicação

Isso pode estar revelando um crescimento do interesse dos pesquisadores em veicular o resultado de seu trabalho e reflexões, o que indicaria que está em curso um processo de consolidação da área em relação a seus fazeres, mantendo em movimento o processo de constituição da identidade do psicólogo escolar contemporâneo. Esse movimento se insere na constituição da profissão como um todo, que tem ampliado sua perspectiva no campo social, possibilitando inserções em áreas de interface com o conhecimento psicológico e atribuindo-se ênfase para a Saúde, Educação, Serviço Social e políticas de Direitos Humanos (BASTOS; GONDIM, 2010).

Além disso, é necessário considerar alguns fatores relacionados à pós-graduação em Psicologia no Brasil: segundo o Documento de Área 2013, produzido pela Diretoria de Avaliação da CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013), o sistema de pós-graduação *stricto sensu* englobava, no ano de 2001, 38 cursos de mestrado e 21 cursos de doutorado. Atualmente, conforme o que se verifica na página eletrônica da CAPES, na Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos em Psicologia, há atualmente 75 cursos de Mestrado, 51 cursos de Doutorado e dois cursos de Mestrado Profissional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015a). Isso significa que houve um crescimento de 197,34% no número de Mestrados e 242,86% no número de Doutorados. Consequentemente, depreende-se que está aumentando o número de mestres e de doutores em Psicologia no país, fazendo com que cresça também o número de pesquisas desenvolvidas e suas publicações. É necessário lembrar ainda

que a qualidade e a quantidade de publicações científicas é critério com considerável peso na avaliação dos programas levada a cabo pela CAPES.

No Documento de Área 2013, a CAPES analisa também as linhas de pesquisa disponíveis nos cursos, categorizando-as em 14 subáreas que melhor descrevem o conteúdo da linha de pesquisa. Nessa categorização, há uma constatação interessante:

Os Programas de Psicologia vêm contribuindo de forma singular e por demanda espontânea à educação básica nas cidades, estados ou regiões de origem. Tal relação é constitutiva da natureza de três de nossos Programas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (UNESP/BAU), Psicologia Educacional (UNIFIEO), Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). A análise das linhas de pesquisa dos demais 70 Programas de Psicologia mostra que a relação entre Psicologia e Educação é explicitamente contemplada em 26 linhas de pesquisa distribuídas em 21 Programas. Isto significa que 30% dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia, ou seja, um terço do conjunto de Programas, contemplam a interface com a Educação, particularmente com a Educação Básica. Desta forma, o conhecimento produzido em um terço dos Programas de Psicologia associa-se diretamente à Educação Básica. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 18).

Ou seja, há considerável número de programas que estão se ocupando de investigar aspectos relacionados à Psicologia no seu encontro com a Educação, dado que também contribui para se compreender o significativo aumento no número de artigos catalogados para análise.

4.1.2 As autorias: instituição de origem e distribuição geográfica

Observando-se a relação de autores que escreveram os artigos pesquisados, verifica-se que há um total de 94 diferentes pessoas. Destas, 87 são do sexo feminino e sete do masculino, o que representa um percentual de 92,55% de mulheres. Esses dados coincidem com diversas outras pesquisas que também verificam questões relacionadas à atuação profissional de psicólogos. Exemplo disso é a pesquisa conduzida por Lessa e Facci (2011) no estado do Paraná, que tinha por finalidade identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública do Estado frente às queixas escolares. Essas autoras encontraram um percentual de 91,6% de profissionais que são do sexo feminino. Costa, Amorim e Costa (2010), em

pesquisa que objetivou mapear a produção científica que trata da profissão do psicólogo no Brasil, encontraram um número um pouco mais baixo de pessoas do sexo feminino, mas ainda assim bastante expressivo: 77,3%. Na pesquisa de Souza Filho, Belo e Gouveia (2006), que buscou traçar o perfil da utilização dos testes psicológicos na literatura científica brasileira nos últimos anos, os autores encontraram o percentual de 64,97% de autoria feminina nas publicações estudadas. Por sua vez, Witter (2005), ao apresentar a pesquisa que realizou avaliação quantitativa da produção de dissertações e teses de Psicologia defendidas na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, de 1975 até 2004, encontrou o percentual de 81,79% em autoria feminina.

Esses dados aproximam-se daqueles encontrados em pesquisas de perfil desenvolvidas pelo CFP. Em 1988, o percentual de psicólogas existentes alcançava o percentual de 87% (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988). Em 2004, esse percentual estava em 91% (INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2004) e, em 2012, 89% (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013). Ou seja, observa-se que o percentual verificado nos artigos incluídos nesta tese coincidem com o perfil da profissão no Brasil. Para reflexões mais detidas sobre essa questão, é oportuna a leitura do material publicado pelo CFP (2013a), que analisa aspectos que podem contribuir para a compreensão da influência feminina sobre o exercício profissional.

No que tange à autoria individual ou múltipla, constata-se que apenas cinco (13,5%) artigos são individuais, sendo que, nos demais, há de dois a até sete autores no mesmo artigo. Em relação a essa proporção, Costa, Amorim e Costa (2010) afirmam que, ao se avaliar como isso se configura no transcorrer do tempo, na área de Psicologia, verifica-se que, ultimamente, tem havido um crescimento da produção realizada em parceria. Segundo Vilan Filho, Souza e Mueller (2008), isso ocorre pois a pesquisa realizada em colaboração tem sido incentivada por governos, agências de fomento, instituições de pesquisas e universidades, sendo inclusive prestigiada pelos editores, avaliadores e grupos científicos, pois acredita-se que a pesquisa em colaboração reduziria custos e aumentaria seus benefícios, especialmente a qualidade dos resultados alcançados.

Para a análise da origem dos artigos selecionados, duas informações são relevantes: as instituições às quais estão vinculados os autores das publicações e a região geográfica em que estão localizadas essas instituições. Para fazer esse levantamento, havia duas opções: verificar a instituição à qual está vinculado o autor principal ou verificar individualmente as vinculações.

Como esta pesquisa volta-se para a compreensão acerca do desenvolvimento da atuação profissional de psicólogos, entendi que deveria optar por esse último caminho, tendo o propósito de verificar quantos autores não anunciaram estar vinculados a instituições de ensino e sim a instituições em que se dá a atuação profissional propriamente dita.

Ao fazer esse levantamento, o resultado não só se apresenta dentro do esperado, mas, até mesmo, mais acentuado. Melhor explicando: poder-se-ia supor, em um primeiro momento, que haveria um abundante número de autores vinculados a instituições em que é disponibilizado serviço de Psicologia Escolar, apresentando aspectos de sua atuação. Todavia, sabendo que artigos científicos são modalidade de comunicação preferencial de resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico, levantei a hipótese de que haveria principalmente artigos oriundos de IESs e apenas alguns oriundos de instituições em que é desenvolvido o trabalho de psicólogos que atuam na Educação. Isso se confirmou, pois os dados encontrados mostram que dos 94 diferentes autores presentes nos 37 artigos, apenas oito não declararam estar vinculados a alguma IES. Porém, em todos os artigos pelo menos um dos autores vincula-se a alguma IES e, nestes casos, esse autor foi orientador do(s) outro(s) autores. Entre os autores que não declararam estar vinculados a alguma IES, três são psicólogas clínicas, uma trabalha em um Tribunal de Justiça, uma trabalha em uma corretora de seguros e duas trabalham em prefeituras municipais. Por fim, apenas um, entre 94 autores, relaciona sua vinculação institucional a uma escola, apresentando-se como psicóloga escolar.

Desse modo, é possível considerar que o psicólogo que tem desenvolvido sua atuação profissional não tem registrado seus fazeres e reflexões em publicações científicas, mesmo aquelas que reservam espaço para publicar relatos de experiência¹⁴. Entre os motivos para isso, pode-se considerar, consoante exposto, ser essa modalidade textual própria de pesquisadores ou estes serem veículos ainda pouco difundidos entre profissionais que atuam diretamente em políticas educacionais. Embora haja uma política editorial que rege a lógica do funcionamento da editoração e publicação de periódicos científicos, utilizar esse espaço de reflexão e apresentação de experiências profissionais incrementaria o conhecimento e experiência acumulados. Com relação à publicação de práticas profissionais, podemos considerar, também, que temos hoje uma trajetória considerável de trabalhos de intervenção no campo das políticas públicas que vem constituindo uma massa crítica importante a ser sistematizada e registrada.

¹⁴ Neste caso, podemos considerar dois importantes veículos que incentivam a publicação de relatos de experiências, os periódicos *Psicologia: Ciência e Profissão* e *Psicologia Escolar e Educacional*.

Um caminho interessante para este aprofundamento poderá ser ocupado, também, pelos Mestrados Profissionais, cuja formação se insere principalmente para aqueles que atuam no campo das práticas profissionais e que poderão se apropriar de seus fazeres e saberes de maneira a articulá-los com os conhecimentos científicos da área.

Em relação aos 86 autores vinculados a alguma IES, verifica-se a abrangência de 22 diferentes instituições, sendo que, destas, uma é universidade comunitária e seis são universidades privadas. Entre as universidades públicas, verifica-se que cinco são universidades estaduais e 10 são universidades federais. Somando-se o número de universidades estaduais e federais, verifica-se que estas representam 68,2% do total de instituições, revelando a hegemonia das instituições públicas no desenvolvimento de pesquisas (gráfico 2). Esse número não reflete, por exemplo, a proporção de graduações em Psicologia em instituições pagas, que representam atualmente 87,3% de todas as graduações em Psicologia disponíveis no Brasil. Por outro lado, reflete a situação da pós-graduação no país: dentre os 75 programas existentes, 73% são oferecidos por instituições públicas. Essa situação não é diferente da situação de outras áreas, mas, antes, revela o quadro da pesquisa científica realizada no país, que é prioritariamente financiada com verbas públicas, ampliando, ainda mais, o compromisso social da pesquisa brasileira.

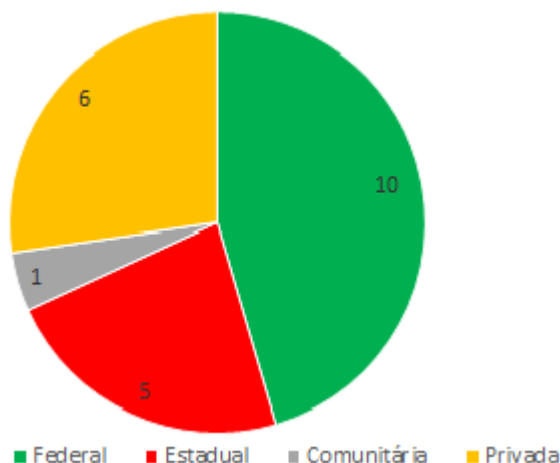


Gráfico 2: IES conforme tipo de instituição

Outra situação relacionada às instituições às quais estão vinculados os autores também reflete o panorama da pós-graduação no Brasil: entre os 86 autores que se encontram vinculados a instituições de ensino, 5,8% são ligados a instituições da região Norte do país; 9,3% a

instituições da região Nordeste; 10,5% a instituições da região Centro-Oeste, 31,4% a instituições da região Sul, e 43% a instituições da região Sudeste (gráfico 3). Ou seja, somente as regiões Sul e Sudeste respondem por 74,4% das autorias dos artigos. Esses dados também são verificados em outras pesquisas, tal como a que foi produzida por Yamamoto, Souza e Yamamoto (1999), ao avaliar as publicações realizadas por seis periódicos especializados em Psicologia no período de 1999 e 1997, ou por Costa, Amorim e Costa (2010), ao mapear a produção científica que trata da profissão do psicólogo no Brasil.

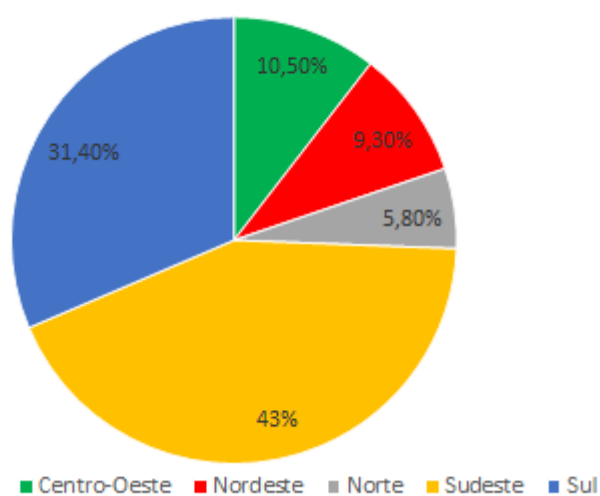


Gráfico 3: Percentual de IES por regiões geográficas

4.1.3 Periódicos

Há uma diversidade grande de periódicos escolhidos pelos autores para a publicação de seus artigos: são 13 diferentes revistas. Todavia, apenas a revista *Psicologia Escolar e Educacional* responde por 60% dos artigos selecionados, ou seja, 22 artigos. Certamente isso se deve a ser a revista especializada na área em estudo, tendo o propósito de divulgar e debater sua produção científica, constituindo-se, portanto, como um espaço para a apresentação de pesquisas atuais em Psicologia Escolar e Educacional. Serve como veículo de divulgação do conhecimento produzido na área e de divulgação de conteúdo atualizado a profissionais

psicólogos e de áreas correlatas, segundo informações obtidas em sua página eletrônica. O periódico existe desde 1996, é editado quadrimestralmente pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, e sua categoria no sistema Qualis é A2 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2014; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015b).

Em relação aos demais artigos, o periódico *Psicologia: Ciência e Profissão*, contribuiu com três textos. Trata-se de um periódico quadrimestral, sob responsabilidade do CFP e CRPs e com Qualis A2. Seu foco é a publicação de artigos originais referentes à atuação profissional do psicólogo, à pesquisa, ao ensino e à reflexão crítica sobre a produção de conhecimento da área da Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015b). Compreendo que, em virtude desse enfoque do periódico para a atuação do profissional, foi possível recuperar três artigos para análise nesta pesquisa.

Por fim, foram incluídos na pesquisa dois artigos do periódico *Barbarói*. Trata-se de uma publicação interdisciplinar abrangendo as áreas de Psicologia, Antropologia, Ciência Política, Filosofia, Sociologia e Serviço Social. Aceita trabalhos originais e inéditos, incluindo relatos de experiência, de pesquisa, trabalhos teóricos e históricos. Possui periodicidade semestral, Qualis B2 e é editada pelos Departamentos de Ciências Humanas e Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2014; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015b). A relação de todos os periódicos veiculadores dos artigos pode ser visualizada na tabela 2.

Tabela 2: Periódicos veiculadores dos artigos incluídos na pesquisa

<i>Periódico</i>	<i>Total</i>
Aletheia (ULBRA)	1
Barbarói	2
Estudos de Psicologia (Natal)	1
Paidéia (Ribeirão Preto)	1
Psico (PUCRS)	1
Psicologia em Estudo	1
Psicologia Escolar e Educacional	22
Psicologia: Ciência e Profissão	3
Psicologia: Reflexão e Crítica	1
Revista Brasileira de Educação Especial	1
Revista Ciência em Extensão	1
Revista do Departamento de Psicologia da UFF	1
Revista Psicologia: Teoria e Prática	1

Verifica-se que os 10 artigos restantes foram publicados em periódicos variados, com classificação de Qualis de A1 (classificação máxima) a C (classificação mínima) (gráfico 4).

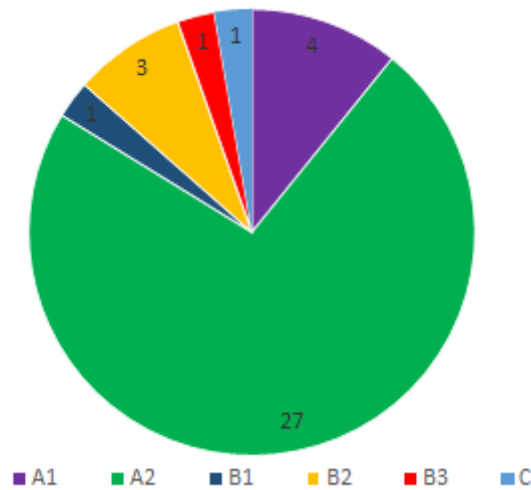


Gráfico 4: Artigos por classificação

4.2 Grupo 1: Estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação

Nesta seção, são apresentadas as análises realizadas a partir dos artigos cujos autores têm como objeto de estudo a atuação profissional desenvolvida por psicólogos que trabalham no encontro da Psicologia com a Educação. Os artigos deste grupo apresentam pesquisas que tiveram o propósito de expor panoramas e reflexões sobre esses fazeres, a partir da realização de entrevistas com psicólogos, análise de registros do trabalho desse profissional ou outras metodologias de pesquisa.

4.2.1 Eixo I: Concepções teóricas

A fim de alcançar os objetivos de pesquisa, lancei perguntas para os textos, visando estabelecer um diálogo com os autores e encontrar os elementos de que precisava para alcançar

este propósito. No grupo de artigos ora apresentado, referentes aos estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação, foi possível verificar presença significativa de pesquisadores apoiados na Psicologia Histórico-cultural para o desenvolvimento de suas pesquisas, o que se configurou como uma categoria, intitulada *Entre os pesquisadores, a Psicologia Histórico-Cultural*. Além disso, os autores destacam a presença, nas práticas profissionais por eles investigadas, de um ecletismo teórico entre os profissionais, o que também se configurou como uma categoria, intitulada *O ecletismo teórico nas práticas profissionais em Educação*. Ambas são apresentadas na sequência.

4.2.1.1 Entre os pesquisadores, a Psicologia Histórico-Cultural

Ao verificar o conjunto de artigos incluídos no grupo 1, chama a atenção o número de autores que anuncia adotar o enfoque Histórico-Cultural em Psicologia, buscando as reflexões críticas que vêm sendo construídas pela área como referencial para realizar a análise do que encontraram em suas pesquisas.

Exemplo disso é o artigo de Souza, Ribeiro e Silva (2011), intitulado *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino*, no qual as autoras investigam a prática do psicólogo escolar na rede particular de ensino de Uberlândia, Minas Gerais, realizando entrevistas semiestruturadas com doze psicólogos escolares da cidade. No resumo de seu texto, as autoras tomam o cuidado de elucidar o leitor que o estudo apresentado se fundamenta em pressupostos qualitativos sob a perspectiva histórico-cultural, assim como se referenciam em autoras brasileiras de reconhecida importância para as discussões em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, tais como Antunes (2003), Meira (2000), Souza (2000; 2009), Tanamachi (2000); Tanamachi e Meira (2003), entre outras. A pesquisa apresentada é resultado da dissertação de mestrado em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia, no eixo Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, de Cláudia Silva de Souza, sob orientação de duas outras autoras, Sílvia Maria Cintra da Silva e Maria José Ribeiro, realizado com apoio financeiro da CAPES. Silva é mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Ribeiro é mestre em Educação também pela UNICAMP e doutora em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo (PUC-SP).

Por sua vez, Lessa e Facci (2011), no artigo intitulado *A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná*, apresentam dados da pesquisa que teve por objetivo identificar e analisar práticas desenvolvidas por psicólogos da rede pública do Estado do Paraná mediante as queixas escolares. No início do artigo, as autoras fazem uma apresentação histórica da atuação do psicólogo escolar, ressaltando o movimento de crítica que vem ocorrendo desde os anos 1980. Finalizam o artigo destacando a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, indicando que esta trabalha em prol do processo de humanização e pode contribuir para auxiliar os psicólogos na compreensão do homem concreto. Trata-se esse de um trabalho que é resultante da pesquisa realizada no mestrado em Psicologia de Patrícia Vaz Lessa, realizado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da autora Marilda Gonçalves Dias Facci, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. A pesquisa relatada é parte de um projeto de abrangência mais ampliada, intitulado *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenado pela Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo (USP), sendo a pesquisa iniciada em 2008. Esse projeto mais ampliado teve o objetivo de analisar a atuação do psicólogo escolar em São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Acre e Paraná.

O artigo intitulado *O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar*, de Peretta e colegas (2014), também é resultante desse projeto ampliado e em Minas Gerais buscou conhecer práticas de psicólogos que atuam em secretarias de educação de 98 municípios. Neste artigo, as autoras tecem reflexões fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural, focando o olhar para duas entrevistas, apresentando a atuação de psicólogos que estão em consonância com a Psicologia Escolar Crítica. As autoras são vinculadas à Universidade Federal de Uberlândia e, entre elas, há doutoras em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Há, ainda no Grupo 1, um artigo que tem o propósito de investigar a atuação que tem sido desenvolvida em Rondônia, sendo ele intitulado *Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas*, de Iracema Neno Cecilio Tada, Iuna Pereira Sápia e Vanessa Aparecida Alves de Lima (2010). A primeira e a terceira autoras (que também possuem um artigo incluído no grupo 3 - NAKAMURA et al, 2008), são professoras da Universidade Federal de Rondônia

e doutoras em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.

Neste artigo, as autoras apresentam os resultados de uma pesquisa que buscou conhecer a formação e a atuação dos psicólogos da rede de ensino público de Rondônia, indicando que a inserção desse profissional nas escolas é recente em tal Estado. A maioria é de ex-alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que, até 2005, possuía enfoque clínico nas disciplinas de Psicologia Escolar, “buscando explicar o insucesso escolar em termos de distúrbios de aprendizagem, culpabilizando o aluno e/ou sua família” (TADA; SÁPIA; LIMA, 2010, p. 336). Isso parece ter contribuído para a atuação clínica nas escolas, segundo as autoras.

Em consonância com o que essas autoras encontraram, Souza (2000) relata ter verificado um cenário semelhante em pesquisa realizada com professores e supervisores de estágio de Psicologia Clínica e Psicologia Escolar. No contexto investigado pela pesquisadora, ainda que tenha sido possível vislumbrar alguns indícios de que o discurso crítico esteja adentrando os discursos dos formadores do psicólogo, esse cenário de mudança ainda não se efetivou na modificação das explicações atribuídas à queixa escolar e ao seu modo de atendimento. Diz a autora:

Embora a Psicologia tenha ampliado seu ângulo de visão da intra e da intersubjetividade, pela consideração de seus determinantes sócio-históricos, a presença das novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura *psicologizante* e, em muitos casos, *patologizante* do processo de escolarização. (SOUZA, 2000, p. 120).

Porém, no artigo em análise, verifica-se um quadro que aponta para mudanças importantes no que se refere à formação dos psicólogos propiciada no contexto descrito pelas autoras. Estas revelam seu empenho em levar para a universidade em que trabalham discussões em Psicologia Escolar a partir de uma perspectiva crítica, visando contribuir para a formação dos futuros psicólogos da região. Dizem elas que, a partir de 2005, quando se deu o doutoramento em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, de um grupo de professores do curso, mudanças importantes se deram no referencial teórico das disciplinas de Psicologia Escolar, pois estas passaram a ter como base a Teoria Histórico-Crítica. Além disso, citam que, em 2007, a universidade ofertou o primeiro curso de especialização *lato sensu* de Psicologia Escolar com base na Teoria Histórico-Crítica.

Esse esforço para propiciar aos futuros profissionais da área uma formação na qual haja espaço para a construção de reflexões e atuação em uma perspectiva crítica está em conformidade com o que aponta Meira (2003, p. 66), ao indicar que compreende que as disciplinas específicas da área de Psicologia Escolar devem passar por mudanças significativas, não apenas para contribuir para a formação de psicólogos escolares, mas também para o processo de formação do psicólogo como um todo. Para a autora, essas disciplinas remetem (ou deveriam remeter) à importância da Educação, tanto no desenvolvimento quanto na construção da individualidade humana, tendo o potencial de ocupar um papel mais relevante e significativo no cenário da Psicologia, como ciência e como profissão.

Também Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), ambas doutoras em Psicologia pela Universidade de Brasília, com o artigo intitulado *Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal*, denotam a adoção da Psicologia Histórico-Cultural em suas análises do mapeamento das IES do Distrito Federal que possuem psicólogo escolar, para conhecer e analisar o trabalho por eles realizado. Para essas autoras, tal abordagem favorece a atuação dos psicólogos escolares, pois lhes permite realizar mudanças e quebras de paradigmas tradicionais acerca de concepções de desenvolvimento psicológico, possibilitando com isso oxigenar o processo educacional.

Outro artigo que se destaca por adotar o enfoque histórico-cultural em Psicologia é o intitulado *Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*, de Facci e colegas (2007), o qual verifica a forma como tem sido desenvolvida a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, bem como analisa a contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nesse processo. Ao analisarem a literatura brasileira da área, as autoras constataram que os testes psicológicos são os instrumentos mais utilizados no processo de avaliação psicológica. Porém, os testes não mantiveram hegemonia entre os participantes de seu estudo, o que é um avanço para a área, segundo elas. As autoras estão vinculadas à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, além de Facci, anteriormente mencionada, a autora Nilza Sanches Tessaro é doutora em Psicologia pela PUC-SP, e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal realizava doutorado em Psicologia na Universidade de São Paulo (USP) na época da publicação do artigo.

O quadro exposto permite verificar que há um movimento que ocorre na produção teórico-crítica que vem sendo construída pela área: pesquisadores de diferentes regiões do país

estão procurando a região Sudeste para completar sua formação em nível de pós-graduação e, posteriormente, têm desenvolvido suas carreiras em outras regiões, levando para estas os conhecimentos no Sudeste apreendidos. Há que se lembrar de que esse processo é gradativo e seus resultados não aparecem de uma hora para outra, mas considerando que o movimento para a construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, deu-se recentemente, isto é, nos anos 1980, e seu processo de interiorização está ocorrendo, seus resultados começam a ser paulatinamente percebidos, como a análise acima descrita permite vislumbrar.

4.2.1.2 O ecletismo teórico nas práticas profissionais em Educação

A análise das concepções teóricas adotadas pelas autoras dos artigos que relatam pesquisa é complementada ao se verificarem as concepções teóricas dos profissionais por elas investigados. Todavia, como cada um dos artigos incluídos no grupo 1 tem seu próprio objetivo de pesquisa, em vários não é possível identificar quais são as abordagens teóricas adotadas pelos sujeitos pesquisados, posto que nem sempre essa foi uma questão de pesquisa de seus autores. Desse modo, sob esse aspecto resalto apenas aqueles em que essa é uma questão que aparece com clareza. Nesses textos, chama a atenção que surge significativamente o relato de profissionais que desenvolvem sua atuação referenciando-se simultaneamente em diversas abordagens teóricas, ou seja, os autores constataam a combinação de várias teorias diferentes e contraditórias, comparecendo na sustentação da atuação profissional.

Um desses artigos é intitulado *Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação*, de Vokoy e Pedroza (2005), autoras que apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil de Brasília, Distrito Federal, a qual teve o objetivo de conhecer a prática educativa e a atuação do psicólogo escolar. Tatiana Vokoy era graduanda em Psicologia pela Universidade de Brasília à época da publicação do artigo, e Regina Lúcia Sucupira Pedroza, doutora em Psicologia pela mesma Universidade.

As autoras relatam em seu artigo que a atuação profissional da psicóloga entrevistada é permeada pelos ideais pedagógicos da própria escola em que se dá sua atuação, assim como está atravessada por várias áreas da Psicologia, tais como Psicologia do Desenvolvimento,

Clínica, Escolar e Organizacional. Além disso, verifica-se que as concepções teóricas que dão sustentação à sua atuação também são múltiplas: a profissional lança mão do construtivismo, de Jean Piaget, da perspectiva sócio-histórica, de Vigotski, e da teoria walloniana, assim como de contribuições da Psicanálise. As autoras do artigo entendem que essa diversidade de concepções teóricas ocorre com o objetivo da profissional dar conta da complexidade que enseja seu trabalho, pois este ocorre diretamente com crianças, assim como com professores, pais e a equipe pedagógica.

Além da Psicanálise, de considerável importância entre os psicólogos brasileiros especialmente no contexto da atuação clínica, as demais teorias relatadas pela pesquisadora compõem o que é conhecido por Construtivismo, sendo que a principal abordagem teórica que o fundamenta é a epistemologia genética de Piaget. A introdução das ideias de Piaget no Brasil se deu por ocasião da instalação, no país, dos ideais escolanovistas, enquanto que a inserção das publicações de Vigotski se deu principalmente a partir da década de 1980, mas acompanhada de importantes subtrações e erros de tradução.

Explica Jobim e Souza (2008) que a palavra Construtivismo começou a circular nos diálogos dos professores, principalmente nos do ensino básico, a partir da década de 1970, passando a fazer parte do vocabulário de diversas Pedagogias, notadamente as “progressistas”. Para a autora, isso se deu, principalmente, por meio de cursos de curta duração que eram oferecidos aos profissionais visando à sua capacitação para o uso de novas metodologias.

Estes cursos apresentavam em geral uma proposta que se caracterizava em transformar conceitos teóricos em métodos e técnicas pedagógicas, ou seja, dar acesso ao professor a um conhecimento prático, contudo, sem uma preocupação com uma análise sólida da história do conceito no contexto da tradição filosófica em que se constituiu e se consolidou. (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 62).

Nessa busca por métodos e técnicas pedagógicas, passou-se a ter um quadro caracterizado pelo aligeiramento na reunião de concepções teóricas radicalmente discordantes entre si pelo achatamento na compreensão de seus conceitos fundamentais.

A pesquisadora brasileira Marilda Gonçalves Dias Facci (2012), tendo participado do projeto de pesquisa coordenado pelo professor Newton Duarte, intitulado *O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos*, indica, a partir de suas pesquisas e análises, que o ecletismo presente no Construtivismo (e que também se apresenta

em falas como a da profissional entrevistada por Vokoy e Pedroza (2005), cujo resultado é apresentado no artigo em análise) não é fonte de preocupação para muitos idealizadores do Construtivismo, que inclusive compreendem que essa característica é positiva.

Facci (2012) fundamenta seu argumento lembrando o que afirma Cesar Coll, pesquisador construtivista espanhol que assessorou o Ministério da Educação brasileiro na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990. Diz esse pesquisador que o termo Construtivismo deve ser reservado para o enfoque ou paradigma explicativo do psiquismo humano que é compartilhado por teorias psicológicas diferentes, ainda que, mesmo diante dessa afirmação, também afirme que não está utilizando o ecletismo (COLL, 1998, 2000). Para Facci (2012), Coll busca, a partir de diferentes concepções de desenvolvimento psicológico e aprendizagem, estabelecer princípios sobre aprendizagem escolar que seriam compatíveis entre si, à medida que compartilhariam uma visão construtivista do funcionamento psicológico: “Do ponto de vista desse estudioso, nenhuma teoria, por si só, daria conta de compreender os diversos fatores e dimensões implicados nos processos escolares de ensino e de aprendizagem” (FACCI, 2012, p. 98).

Ora, reunir em uma mesma proposta teorias tão distintas quanto a produzida por Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural significa ignorar questões importantes propostas pelos próprios autores dessas teorias, conforme exaustivamente defendido por autores como Duarte (2000, 2001), Facci (2004) e Rossler (2000). Estes lembram que Piaget, ao formular sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência, cria princípios basilares que sustentam todo seu edifício conceitual, sendo estes adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação. Considerando sua formação em Biologia e seu modo de compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, tem-se aí um modelo biologicista que não concebe diferenças qualitativas entre o psiquismo humano e os processos biológicos (DUARTE, 2001).

Tal modelo de desenvolvimento psicológico torna-se irreconciliável com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural à medida que esta concebe a construção do sujeito a partir da dialética apropriação-objetivação em um processo fundamentalmente histórico e determinante da construção da subjetividade. Logo, para Vigotski, a cultura não apenas influencia esse processo, tal como assinalado por Piaget, mas o determina. Diz ele:

A diferencia de Piaget, estimamos que el desarrollo no va en dirección de la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones

psíquicas... Nosotros preguntamos cómo el colectivo crea - en uno u otro niño - las funciones psíquicas superiores. (VYGOTSKY, 1931/1987, p. 162-163).

Na apropriação aligeirada de alguns poucos conceitos da escola de Vigotski, feita a partir de traduções parciais de suas obras, e sua junção acrítica com outras teorias tão distintas, afugenta-se a possibilidade de compreensão de todo um corpo de conhecimentos e reflexões propostos pelos diversos autores que compõem a Psicologia Histórico-Cultural, de modo a dela apartar seu fundamento marxista.

Vigotski mesmo não se furtou a tecer considerações sobre a posição irrefletida de juntar teorias cujos métodos divergem. Fez isso no texto intitulado *O significado histórico da crise da psicologia*, no qual apresenta sua condenação a tais práticas:

As tentativas ecléticas de conjugar elementos heterogêneos, de natureza distinta e de diferentes origens científicas, carecem de caráter sistemático, dessa sensação de estilo, dessa conexão entre nexos que proporciona o submetimento das teses particulares à única ideia que ocupa lugar central no sistema de que faz parte. (VYGOTSKY, 1927/1996, p. 252/253).

Isto não significa, obviamente, que Vigotski postulava a impossibilidade de diálogo com outras teorias ou que defendia a impossibilidade de considerar o que havia sido produzido pelas distintas Psicologias, desde que isto fosse executado considerando-se como alicerce teórico e metodológico o materialismo histórico e dialético, de modo a, assim, construir uma Psicologia que conseguisse apartar de si “o científico do não-científico, a psicologia do empirismo, da teologia, do idealismo e de tudo o mais que aderiu à nossa ciência ao longo dos séculos de sua existência, como ao casco de um transatlântico” (VYGOTSKY, 1927/1996, p. 393).

No caso do Brasil e em consonância com diversos pesquisadores da área, compreendo que esse ecletismo se dê por algumas razões: dificuldade de acesso ao inteiro teor das obras publicadas por Vigotski e colegas, seja devido a traduções mal feitas, seja em virtude de recortes deliberados nas traduções disponíveis ou, ainda, por não haver publicação de uma coletânea com a obra completa do autor na língua portuguesa; os principais conceitos utilizados nos últimos anos referiram-se apenas ao conteúdo disponibilizado em duas obras: *Pensamento e Linguagem* e *A formação social da mente*; infiltração de modismos próprios da lógica neoliberal na produção da prática educativa e, por fim, repúdio à teoria marxiana decorrentes de posicionamentos ideológicos, que produz “leituras unilaterais da obra vigotskiana, nas quais

são destacados alguns conceitos e omitidos outros”, como diz Duarte (2001).

Como consequência desse cenário, depreende-se que, ainda na formação do psicólogo, (assim como também na formação do professor), a apropriação dos conceitos desses teóricos será parcial e enviesada, carecendo de aprofundamento filosófico e conceitual. Ou seja, quando um profissional de Psicologia indica, conforme o fez a profissional entrevistada pelas autoras do artigo em análise que, em sua prática, lança mão de teóricos tão distintos, compreende-se que há uma trajetória longa a ser ainda percorrida, especialmente no sentido de indicar aos estudantes os caminhos que deverão trilhar com vistas ao aprofundamento na apropriação das raízes epistemológicas dos autores referências da área.

Freitas (2004, p. 125), ao analisar o pensamento de Vigotski nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), também compartilha desse posicionamento, pois afirma que:

nos cursos de graduação que formam professores e nos programas de pós-graduação das áreas das ciências humanas, nos quais sua teoria tem sido estudada, é importante a atenção para um trabalho em profundidade para que se atenuem os problemas das apropriações superficiais ou desarticuladas. Educadores, especialistas em Vygotsky, podemos e devemos trabalhar neste nível potencial do conhecimento para elevá-lo, pelo esforço dos trabalhos em sala de aula e através de nossas pesquisas e publicações, a um desenvolvimento real. Temos um compromisso nesse sentido.

Dando continuidade à análise dos artigos, verifica-se que Souza, Ribeiro e Silva (2011) relatam ter encontrado, no discurso de muitos profissionais pesquisados e que trabalham em escolas particulares de Uberlândia, Minas Gerais, uma tendência à utilização, em relação às abordagens teóricas, do que nomearam como “de tudo um pouco”. Dizem elas:

Pudemos identificar, no discurso de muitos profissionais, uma tendência à utilização “de tudo um pouco” (em relação às abordagens teóricas) na sua atuação, como se isso representasse uma garantia de se abranger as multideterminações dos fenômenos educacionais, como na seguinte fala: *eu gosto de muitos teóricos e eu acabo aproveitando um pouco de cada área.* (SOUZA; RIBEIRO; SILVA, 2011, p. 58, grifos no original).

Dizem as autoras, ainda, que há uma ausência de um corpo específico de conhecimentos que são próprios da Psicologia Escolar norteando a atuação, revelando dificuldades na apropriação dos avanços científicos mais recentes da área, sendo que os profissionais entrevistados utilizam-se dos referenciais com os quais têm maior afinidade.

Conforme adiante será discutido, esse cenário aparece de modo diferente nos artigos do grupo 3, que apresentam estudos sobre a formação do psicólogo para atuar na Educação. Naquele grupo de artigos, muitas autoras, reconhecidas por sua atuação na área de Psicologia Escolar, são referenciadas, fornecendo subsídios para a construção da atuação do psicólogo em seu percurso formativo.

Certamente espera-se, por parte dos profissionais, que fundamentem sua atuação nas referências com as quais têm maior afinidade, isto é, que construam sua atuação apoiados nos referenciais teóricos que estão em consonância com sua própria leitura de mundo, de sujeito e de conhecimento, mesmo que estes estejam em desacordo com as principais tendências de dado momento histórico ou com eventuais modismos que a ciência possa ser apresentando. No entanto, na pesquisa relatada no artigo de Souza, Ribeiro e Silva (2011), muitos profissionais entrevistados não atuam somente na Psicologia Escolar, havendo uma influência de outras áreas da Psicologia na escolha das abordagens teóricas adotadas, pois autores tradicionalmente relacionados a estas outras áreas são eleitos para fundamentarem as práticas desenvolvidas no contexto educacional. Compreendo que isso não necessariamente é um problema desde que haja em tais escolhas uma profunda compreensão epistemológica das teorias utilizadas assim como que seja feita uma adequada leitura dos contextos sociais e históricos presentes na escola, considerando as especificidades do mundo da Educação, de modo a se evitar leituras aligeiradas dos fenômenos educacionais, bem como a adoção simultânea de sustentações teóricas irreconciliáveis, conforme anteriormente discutido.

Sob alguns aspectos, a pesquisa de Lessa e Facci (2011) apresenta um quadro semelhante: entre os psicólogos pesquisados pelas autoras no estado do Paraná, 51,7% referenciam-se em autores da Educação para desenvolver suas práticas; porém, há um número alto que citou autores da área da Educação e clínica, isto é, 37,9%. Apenas 5,7% mencionaram autores da área clínica. As autoras apresentam ainda os autores que mais foram citados pelos profissionais pesquisados: Vigotski (50,5%) e Piaget (30,5%). Apontam que esses dados coincidem com o que indica o estudo das tendências pedagógicas. Dizem elas: “percebemos que são estes dois autores os mais utilizados para fundamentar a prática pedagógica, com destaque para a Epistemologia Genética de Piaget, que, desde a Escola Nova, tem norteado políticas educacionais” (LESSA; FACCI, 2011, p. 137).

Dados preocupantes apresentados pelas autoras referem-se, a exemplo dos artigos anteriormente apresentados, ao ecletismo encontrado entre os profissionais pesquisados, pois

entre eles há aqueles que afirmam embasarem-se simultaneamente em 1) “Piaget, Emilia Ferreiro, Içami Tiba”; 2) “Skinner, Patto, Emilia Ferreiro, Bandura”; 3) “Paulo Freire, Ana Bock, Assron Beck, Tânia Zagury, Içami Tiba, Piaget”. As autoras dão ênfase ainda para o fato de que 24,2% dos profissionais pesquisados incluíram Vigotski e Piaget juntos em suas citações, considerando estes dois autores como base teórica para o seu trabalho. Ou seja, na pesquisa das autoras aparece, no relato dos profissionais pesquisados, não apenas o uso de referências teóricas oriundos de distintas filiações epistemológicas, mas também autores com publicações reconhecidamente do campo da autoajuda, escapando da seara da ciência. Este quadro configura-se como um alerta a todos os que trabalham no campo da formação do psicólogo, pois denota como é preciso trilhar caminhos densos para se alcançar transformações que conduzam para a atuação crítica e reflexiva.

Também no Paraná, Facci e colegas (2007), no artigo intitulado *Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo de ensino aprendizagem em questão*, apresentam uma pesquisa que teve o objetivo tanto de verificar a forma como tem sido desenvolvida a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização quanto de analisar a contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nesse processo. A pesquisa se deu a partir da aplicação de um questionário para profissionais da área de Psicologia. Ao compartilhar os resultados alcançados, as autoras iniciam pela apresentação dos dados relativos à concepção do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos que tomaram parte da pesquisa, sendo que, entre esses, há diversidade nessa compreensão: há aqueles que possuem uma visão vigotskiana, outros uma visão piagetiana, e outros, ainda, uma visão comportamental. Encontrar essa diversidade não é incomum, e as autoras mesmas lembram que, em 1930, Vigotski também constatou isso, característica que continua persistindo até contemporaneamente.

Todavia, ao realizar a análise das concepções teóricas, as autoras verificaram que não é possível afirmar que os profissionais têm clareza quanto aos fundamentos teórico-metodológicos utilizados em seu trabalho, pois citam, quando se trata da avaliação psicológica na escola, autores de correntes teóricas bem diversas, colocando-os lado a lado. Nesta utilização de concepções teóricas que não necessariamente dialogam entre si, as autoras do artigo em análise também verificam a ocorrência de inconsistências entre as concepções teóricas anunciadas e as estratégias e instrumentos utilizados para realizar a avaliação das queixas escolares, conforme afirmam:

Os resultados da pesquisa demonstram que os autores citados com mais frequência pelos participantes são integrantes da Escola de Vigotski, ou Teoria Histórico-Cultural, porém a utilização de estratégias e instrumentos para realizar a avaliação das queixas escolares não mostra serem considerados os pressupostos desta vertente teórica, uma vez que, nesta perspectiva, a avaliação deve compreender como a criança está mediando suas respostas. (FACCI *et al*, 2007, p. 336).

Porém, mesmo com esse quadro, chama a atenção das autoras que houve grande indicação de autores da Psicologia da escola russa para fomentar a compreensão do processo de avaliação psicológica na escola. Em outras pesquisas citadas por elas (FACCI; SILVA, 2006, FACCI; ROMA, 2005, 2006), constatou-se pouca utilização, nas referências, de autores da Psicologia Histórico-Cultural, mas grande ênfase na psicometria.

Por sua vez, Rossetti e colegas (2004), com o objetivo de traçar um panorama da Psicologia Escolar em escolas públicas e privadas de Vitória, Espírito Santo, apresentam, no artigo intitulado *Panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório*, o resultado de uma pesquisa em que entrevistaram quatro psicólogos de diferentes escolas. Claudia Broetto Rossetti é doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e professora na Universidade Federal do Espírito Santo. Os demais autores eram estudantes de graduação em Psicologia por ocasião do desenvolvimento da pesquisa.

Nesse artigo, a pesquisa apresentada mostra um quadro semelhante ao anteriormente discutido: os autores informam que seus entrevistados, em sua maioria, não seguem um referencial teórico específico, ainda que tenha sido possível observar abordagens que tradicionalmente pertencem à área clínica. Sobre isso, dizem Souza e Silva (2009, p. 98) que não adotar uma fundamentação teórica no desenvolvimento da atuação profissional chega ser ingênuo, pois sempre haverá uma teoria que embasará a atuação, mesmo isso não sendo explicitado. Afirmam as autoras: “Além disso, o diálogo com os autores precisa ser constante e cotidiano, para que a prática não resvale para o senso comum”.

O mesmo quadro é verificado também no texto de Tada, Sápia e Lima (2010), sobre a pesquisa desenvolvida em Porto Velho, Rondônia e apresentada no artigo intitulado *Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas*. As autoras localizaram significativas práticas desenvolvidas a partir de influências das teorias comuns à área clínica e, até mesmo, assim como verificado por Lessa e Facci (2011), autores de autoajuda, tais como Içami Tiba e Augusto

Cury. Além destes, os profissionais participantes de sua pesquisa citam ainda Freud, Rogers, Piaget, Vigotski, Paulo Freire, Sara Pain, Lúcia Weiss. As autoras constatarem também que as discussões teóricas que têm sido construídas a partir de uma perspectiva crítica praticamente não aparecem nas citações dos profissionais.

Nesse artigo, além dos autores que são referências prioritariamente da área clínica, como Freud e Rogers, também chama a atenção a referência a autores vinculados à Psicopedagogia, tais como Sara Pain e Lúcia Weiss, em detrimento de autores da Psicologia Escolar, que não são mencionados. Isso reitera que ainda é bastante forte entre esses profissionais a aplicação do modelo clínico de atuação no interior da escola, que tem como propósito inicial a realização de diagnósticos para a verificação das razões subjacentes ao aluno para que este não aprenda, para, na sequência, desenvolver o tratamento que venha a resolver eventuais problemas de aprendizagem verificados.

Segundo Patto, o problema está em não se considerar, nesse modelo de atuação, as práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Para a autora (1997b, p. 1):

tais práticas e processos produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são comumente tomados como 'indisciplina', 'desajustamento', 'distúrbio emocional', 'hiperatividade', 'apatia', 'disfunção cerebral mínima', 'agressividade', 'deficiência mental leve' e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos.

Certamente não é possível afirmar que sofrimentos individuais não se instalem ou não sejam produzidos das relações estabelecidas no interior da escola, ou mesmo a partir das condições de existência dos sujeitos e que não poderiam ser bastante beneficiados aqueles alunos que tivessem acesso a atendimentos individualizados. Machado e Souza (2010b), sobre isso, afirmam que um dos propósitos de realização de psicoterapia está na busca da libertação do indivíduo de suas dificuldades e resistências, assim como, a busca da diminuição da angústia visando tornar-se alguém mais feliz. Para as autoras, esse tipo de intervenção inclui e exclui algumas questões. Inclui, segundo elas, a busca de sentido da existência, compreender-se, aprender a lidar com anseios e desejos. “Conhecer os limites e as possibilidades de ser e ter são aspectos relevantes e importantes para a vida de cada um de nós” (MACHADO; SOUZA, 2010b, p. 50).

Ou seja, não se questiona a importância do cuidado individual, que muitas vezes é necessário. O problema ocorre quando essa atuação exclui de seu horizonte os aspectos sociais

e históricos da produção da vida que emergem das relações estabelecidas no interior dos espaços educativos. Isto vem sendo apontado e discutido pela área há pelo menos três décadas e sua apropriação, por vezes, parece lenta e difusa, pelo menos ao verificarem-se os relatos dos profissionais que atuam na área há algum tempo. Afinal, muito já se discutiu acerca dos ditos problemas de aprendizagem e do acolhimento que a Psicologia pode dar à queixa escolar, de modo a contribuir para a minimização do fracasso e não para sua perpetuação. Também se tem discutido qual é o papel do psicólogo escolar e que práticas pertencem a outras áreas de atuação, como à Psicopedagogia. Talvez seja necessário relembrar o que afirma Meira (2003, p. 17):

Partimos do pressuposto de que o recurso à Filosofia da Educação é indispensável ao psicólogo escolar, já que este só poderá definir com clareza seu papel profissional a partir de uma reflexão rigorosa sobre a função da escola e, fundamentalmente, dos elementos que facilitam e dificultam seu pleno exercício.

Mas a autora mesma complementa sua reflexão ao afirmar que apenas o retorno aos grandes temas tratados pela Filosofia não seria suficiente, pois é fundamental a busca por um esforço teórico que leve à apropriação desses conhecimentos de modo a ampliar o processo de reflexão e construção de novas perspectivas em Psicologia Escolar.

Ou seja, a atuação fundamentada na justaposição de teorias divergentes, a superficialidade na apropriação dos conceitos, a atuação que carrega a herança de décadas de reprodução do modelo clínico poderão ser superadas pela adoção de novos modos de atuação permeados pelo intencional e crítico aprofundamento na apropriação das bases epistemológicas que sustentam a Psicologia. Afinal, se isso não for feito, corre-se o risco do esvaziamento de sentido das transformações que têm sido possíveis na atuação do psicólogo escolar graças aos múltiplos e insistentes esforços que vêm sendo empreendidos por pesquisadores e profissionais comprometidos com a transformação. Se a apropriação dos novos discursos não for acompanhada de aprofundamento teórico e conceitual, novas propostas de atuação poderão apenas camuflar antigos propósitos da atuação do psicólogo na sociedade, fazendo com que se contribua para a manutenção do conformismo e da subjugação decorrentes da alienação que impede o desenvolvimento de todo potencial humano daqueles a quem é negado acesso à cultura humana.

4.2.2 Eixo II: Atuação profissional

Aguçando o olhar para a atuação profissional relatada nos artigos incluídos no grupo 1, verificam-se transformações no que tem sido produzido pelos profissionais que estão efetivamente no interior dos espaços educativos. Porém, tão evidentes quanto as transformações que têm ocorrido são as heranças de períodos anteriores da história da Psicologia Escolar e da própria Educação, que continuam marcando a atuação. Além disso, ao verificar-se que o ecletismo teórico está fortemente presente entre os profissionais, constata-se também que essas mudanças não necessariamente estão sendo acompanhadas pela apropriação sólida e aprofundada das concepções teóricas que têm incitado tais mudanças, o que pode deixar margem para rupturas e fragilidades na área. Deste modo, a categoria criada para abarcar essas reflexões foi intitulada de *Atuação profissional: em busca de práticas ético-políticas em Educação*, a seguir apresentada.

4.2.2.1 Atuação profissional: em busca de práticas ético-políticas em Educação

O nome atribuído à categoria ora apresentada decorre da percepção de que, nos artigos do grupo 1, há uma busca pela construção de práticas marcadas pela inovação, mas contradições também podem ser verificadas nestes artigos, pois, ao mesmo tempo em que se constata transformações que começam a surgir na escolha dos modos como é desenvolvido o trabalho dos profissionais, é possível verificar o uso de métodos de trabalho que guardam relações com uma atuação em moldes outrora consolidados, conforme é apresentado nos próximos parágrafos.

Incluído no Grupo 1, o artigo de Gaspar e Costa (2011) intitulado *Afetividade e atuação do psicólogo escolar* apresenta uma pesquisa realizada com quatro psicólogas da cidade de Salvador que atuam em escolas particulares de Ensino Fundamental, com o propósito de conhecer as concepções e as práticas do psicólogo escolar acerca da afetividade na relação professor-aluno. Fernanda Drummond Gaspar é psicóloga pela Universidade Salvador e Thaís Almeida Costa é psicóloga e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de

Minas Gerais (PUC-MG).

No artigo, as autoras fazem um recorte específico para sua análise: lançam um olhar para a afetividade na relação professor-aluno e para o papel do psicólogo nessa relação. O estudo se justificou, pois não encontraram muitas publicações que tratam especificamente sobre concepções e atuação do psicólogo no que se refere à afetividade como suporte para a mediação pedagógica, sendo que processos afetivos existentes na relação professor-aluno e a qualidade da mediação pedagógica daí decorrente são, segundo o que defendem as autoras, pontos relevantes a serem considerados por profissionais que estudam e atuam na área de desenvolvimento infantil e na Educação. Consideram ainda que a afetividade seria então uma possível ferramenta de trabalho para o psicólogo escolar, o que as motivou a realizar a discussão acerca das estratégias utilizadas por este profissional. Para fundamentar suas reflexões sobre a afetividade, as autoras apresentam a concepção teórica por elas adotada, recorrendo aos autores Wallon e Vigotski.

No que se refere ao olhar que elas apresentam no artigo para a atuação desenvolvida pelo psicólogo no encontro com Educação, indicam que é necessário que se promova um espaço que proporcione acolhimento, seja a alunos e familiares, seja a funcionários da organização. Afirmando isso indicando que havia um antigo paradigma nas práticas psicológicas desenvolvidas dentro da escola (que reproduziam um modelo clínico de atuação) que vem sendo substituído por discussões focadas na Psicologia da Educação e que priorizam modelos preventivos de trabalho sobre as circunstâncias que surgem no cotidiano escolar, o que amplia as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Para realizarem essa discussão, as autoras recorrem a referências como Andrada (2005) e Marinho-Araújo e Almeida (2005).

Entendo que a afirmação das autoras está em consonância com o que vem sendo construído pela área, em um esforço conjunto de muitos pesquisadores e profissionais no sentido de construir bases e referenciais sólidos para a atuação, ainda que a efetivação desse processo esteja se dando paulatinamente, dentro das possibilidades de cada contexto e mediante os desafios que se apresentam ao psicólogo. Afirmando isso lembrando o que expõe Meira acerca do esforço necessário para a superação do modelo clínico de atuação no interior da escola: Diz a autora:

a superação do modelo clínico pode expressar-se principalmente, embora não exclusivamente, por uma preocupação clara e definida com a melhora das práticas pedagógicas, que se traduza em ações concretas que garantam que a

escola possa utilizar os conhecimentos psicológicos como um dos fundamentos importantes na elaboração de propostas de trabalho qualitativamente superiores. (MEIRA, 2003, p. 65).

Ao apresentar as entrevistas que desenvolveram com as quatro psicólogas, as autoras do artigo (GASPAR; COSTA, 2011) evidenciam que a grande ênfase do trabalho dessas profissionais está nas atividades desenvolvidas junto aos professores. Considerando o recorte dado à pesquisa, que foi o de investigar a afetividade na relação-professor aluno e o papel do psicólogo nessa relação, várias respostas dadas pelas profissionais entrevistadas atem-se a essa questão, como seria esperado. Exemplo disso é que as profissionais indicam que é na formação de professores que encontram o espaço para sua intervenção, utilizando recursos como a realização de reuniões e o desenvolvimento de formações de professores para trabalhar suas questões pessoais e afetivas. Ou seja, verifica-se da pesquisa realizada e das reflexões desenvolvidas pelas autoras que é atribuída significativa importância ao psicólogo estar à disposição para o acolhimento do professor com o objetivo de oferecer-lhe suporte e partilhar dos elementos que atravessam a prática docente.

Trabalhar com o professor vai além de buscar informações sobre o aluno que não aprende, ainda que esse seja um caminho inicial, um motivo para a construção de uma parceria. Construir esse espaço de diálogo implica em criar oportunidades para que o professor repense as explicações psicologizantes e patologizantes dos problemas de aprendizagem. Lembra Meira (2000) que, mesmo que, em um primeiro momento, esse diálogo volte-se para a compreensão da situação de um dado aluno, pode ser fundador de possíveis reorganizações do trabalho docente, de modo a “devolver” ao professor o papel ativo, atribuído ao psicólogo, na construção de reflexões, estudos e planejamento dos caminhos e dos recursos necessários à resolução das agruras que porventura se coloquem no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, uma das psicólogas entrevistadas afirma para as autoras que:

Realizo um trabalho de reflexão com os professores, questionando sua escolha profissional e sua história com a educação e atuação. É fornecido esse suporte através da formação de professores, de reuniões periódicas e das intervenções e atividades realizadas dentro da sala de aula em paralelo com o trabalho do professor. (GASPAR; COSTA, 2011, p. 126).

Além disso, segundo o que é indicado pelas autoras, as psicólogas entrevistadas concordam que a criação de um espaço de diálogo entre psicólogos e professores favorece a

eficácia da prática profissional do psicólogo, pois possibilita a troca de experiências assim como o compartilhar de angústias, de dificuldades, de ideias, de valores e percepções sobre a atuação profissional desenvolvida no espaço escolar.

Especialmente neste artigo verifica-se pelo relato das psicólogas entrevistadas pelas autoras, que está havendo uma preocupação no tocante à atuação desenvolvida, de modo a abarcar as transformações que vêm ocorrendo na área nas últimas décadas. Inclusive, as autoras apontam que está havendo uma compreensão no que se refere a tais mudanças e ampliação do lugar do psicólogo na escola ao longo dos últimos anos. Ou seja, constata-se, no caso das profissionais pesquisadas, que reflexões críticas estão adentrando os espaços educacionais, chegando até os psicólogos que efetivamente estão dentro da escola, ainda que carregando em seus meandros a história que constituiu a Psicologia Escolar ao longo do século XX. Vale transcrever a fala de uma das psicólogas apresentada pelas autoras do artigo para ilustrar isso:

O papel do psicólogo escolar mudou sim e muito! Hoje considero que o psicólogo escolar não segue uma rotina específica e está em todos os lugares da escola, inclusive dentro da sala de aula, auxiliando o professor em diversas formas dentro de uma proposta integrada. Porém, sinto que ainda guardamos elementos dessa era moderna: psicólogo escolar é àquele que “enxerga cabelo em ovo”, que diagnostica, classifica, apaga incêndios, aquele que pode dar a melhor solução (Psicóloga L.) (GASPAR; COSTA, 2011, p. 124, grifos no original).

Práticas relacionadas à individualização da queixa escolar no aluno não são verificadas da descrição da atuação das profissionais, o que denota que está havendo um cuidado no sentido de envolver outros personagens no trabalho desenvolvido na escola, sendo que, no caso em tela, volta-se o olhar para o professor. Todavia, a fala da psicóloga mostra que décadas de história da Psicologia Escolar e Educacional permanecem presentes e também compõem o cotidiano do psicólogo, revelando as contradições próprias do universo escolar, em que diferentes formas de pensar e de atuar convivem e disputam por espaço. Para as autoras, na compreensão de professores, pais e da sociedade, o psicólogo é aquele profissional que trará as respostas e solucionará problemas e desvios de comportamento e de aprendizagem.

É necessário pontuar que a expectativa da comunidade escolar acerca do trabalho que o psicólogo desenvolve no contexto escolar surge de modo fortemente relacionado a práticas clínico-terapêuticas não apenas nesse artigo, mas em muitos outros incluídos nesta pesquisa, revelando-se como um importante desafio a ser enfrentado pelo psicólogo que pretende

desenvolver sua atuação a partir de uma perspectiva crítica. Desse modo, discuto esta questão em profundidade mais adiante, posto que o tema requer uma análise detida.

De todo jeito, o artigo dá a perceber que a identidade profissional do psicólogo não se configura de modo a desenvolver somente a atuação anteriormente consolidada na área, pois os profissionais entrevistados têm denotado desenvolver uma atuação que engloba outros métodos e origina outras reflexões: “o psicólogo pode auxiliar esse professor na sala de aula, mediante as observações e intervenções específicas, bem como participando do planejamento de aulas, suscitando reflexões acerca das escolhas desse docente e dos manejos de transmissão do conteúdo programático” (GASPAR; COSTA, 2011, p. 127).

Outro artigo incluído no Grupo 1 é o intitulado *Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação*, de Vokoy e Pedroza (2005), que apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil de Brasília, Distrito Federal, com objetivo de conhecer a prática educativa e a atuação do psicólogo escolar. Inicialmente as autoras apresentam uma contextualização acerca das questões relacionadas à Educação Infantil, cuja leitura é oportuna para os profissionais que trabalham com este público.

Suas reflexões estão pautadas na teoria proposta por Wallon, pois entendem que este teórico possibilita a compreensão das características do desenvolvimento da criança na faixa etária que compreende a Educação Infantil, o que se caracteriza como subsídio para a atuação não apenas do psicólogo nesse contexto, mas também para a atuação do educador.

Abordando a questão da atuação do psicólogo escolar, as autoras realizam uma breve revisão das discussões críticas que vem sendo desenvolvidas pela área, fundamentando-se, para realizar essa discussão, em Patto (1984), Souza (1997; 2000), Machado (2000), Machado e Souza (2010b) e Meira (2000), todas autoras que vêm trabalhando para a construção e a consolidação de propostas teórico-práticas em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar no Brasil. Além disso e pensando na prática educativa propriamente dita, as autoras do artigo também se referem a Freire (1986). Dizem elas:

De acordo com a proposta da educação libertadora de Freire (1986), a prática educativa deve ser problematizadora, realizando a superação entre as contradições existentes nas relações professor-aluno. Neste caso, a investigação é realizada de forma crítica, possui caráter reflexivo e realiza um constante desvelamento da realidade. A prática crítica contribui para o diálogo, para a criatividade e para a desmistificação.

A fim de realizar a pesquisa apresentada no artigo, as autoras realizam entrevistas com a equipe psicopedagógica e observações de atividades da rotina escolar. Neste processo, verificam algumas questões importantes acerca da atuação profissional da psicóloga que requerem um olhar atento. Sua atuação, por exemplo, é permeada pelos ideais pedagógicos da escola em que trabalha e está atravessada por várias áreas da Psicologia, tal como a Psicologia do Desenvolvimento, a Clínica, a Escolar e a Organizacional, conforme mencionado na seção anterior.

Visando construir suas práticas, a profissional lança mão da observação participante, em consonância com o que é discutido por Machado e Souza (2010b). Além disso, também realiza diálogos com os docentes objetivando auxiliá-los no desenvolvimento de sua prática pedagógica. As autoras do artigo entendem que tal atuação promove a formação continuada e pessoal do professor, além de possibilitar a problematização e o questionamento dos conflitos existentes nas relações com os alunos.

A partir da realização da observação participante realizada em sala de aula, a psicóloga investigada verifica ainda possíveis necessidades de atendimento individual às crianças, que é feito por meio de diálogo, desenhos e brincadeiras de modo a propiciar que a criança expresse possíveis sofrimentos ou dificuldades de socialização, pois segundo as autoras, “dessa maneira, a psicóloga atua de forma problematizadora” (VOKOY; PEDROZA, 2005).

O procedimento descrito remete, em partes, a aspectos metodológicos da ludoterapia, atividade com fins terapêuticos que lança mão de recursos lúdicos enquanto mediadores do processo psicoterápico (MORAIS, 2011). O início do uso do brinquedo como recurso terapêutico remonta às origens da Psicanálise na tentativa de sua aplicação às crianças, considerando a dificuldade de aplicação da associação livre nesta faixa etária. Contribuições importantes para a construção dessa técnica, nessa abordagem, vieram de Melanie Klein e Anna Freud (BRITO, 2012). Porém, além da Psicanálise, outras concepções teóricas também passaram a utilizar o brinquedo como recurso terapêutico, desenvolvendo importantes trabalhos neste sentido. Cito como exemplo a Ludoterapia Centrada na Pessoa e a Ludoterapia Comportamental.

No caso da profissional cuja atuação é analisada no artigo de Vokoy e Pedroza (2005), mesmo tratando-se de ações desenvolvidas individualmente com as crianças, visando a verificar seus sofrimentos ou dificuldades de socialização, para as autoras do artigo esta atuação está em consonância com diversos autores que produzem reflexões em uma perspectiva crítica, tal como

Machado (2000), Mamede (2001), Meira (2000). As autoras complementam, afirmando que, quando a demanda encontrada ultrapassa o escopo do trabalho da psicóloga no espaço escolar, esta encaminha o aluno para profissionais especialistas, tais como psiquiatra, neurologista ou fonaudólogo.

Além disso, as autoras citam ainda um trabalho diferenciado desenvolvido pela profissional, que possibilita o envolvimento dos pais nas atividades da escola, pois ao matricular seus filhos, são chamados para a realização de uma entrevista de integração. Nesse momento, os pais podem relatar a história de vida da criança assim como expressar suas expectativas em relação à escola. Por fim, também é relatado que a profissional toma parte das reuniões pedagógicas bimestrais, momento em que são discutidos os relatórios individuais e de grupo, com a participação dos professores, pais e coordenadora pedagógica:

A participação da psicóloga é relatada como uma atividade fundamental para o conhecimento do desenvolvimento da criança e do grupo. Também se torna um momento de intervenção para a formação dos pais, principalmente em relação ao projeto pedagógico proposto pela escola. (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 101).

Verifica-se, então, no artigo analisado, a descrição de uma atuação na qual há indícios de movimento na direção de práticas diferenciadas e ampliadas (trabalho com os professores, trabalho com os pais, participação nas reuniões pedagógicas) assim como de intervenções que guardam semelhanças com intervenções clínicas, características de uma atuação que mantém o olhar para as questões individuais dos alunos. Porém, antes de classificar as intervenções realizadas em tradicionais ou emergentes, conforme propõe Mitjans Martínéz¹⁵ (2010), o que conduziria a uma compreensão superficial e incompleta do processo histórico e social da construção da identidade da Psicologia Escolar no Brasil, é pertinente considerar-se que as idas e vindas, os recuos e as retomadas, revelam o cenário composto pela realidade histórica e material daqueles que produzem a Psicologia Escolar e Educacional, pois, em conformidade com o que afirma Marx (1969, p. 17), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Assim, mais do que pensar em

¹⁵ Com a ressalva da própria autora que o faz apenas no intuito de trazer visibilidade sobre as diferentes formas de atuação, posto que toda forma de atuação no contexto escolar tem seu espaço e sua importância.

classificar as intervenções desenvolvidas pelos profissionais da área em distintos e opostos lados, é importante considerar os condicionamentos a que está sujeito o conjunto de processos que compõe a Psicologia Escolar hoje, estes permeados pelas contradições que configuram o movimento contínuo de construção da atuação do psicólogo na sociedade contemporânea.

Dando continuidade às análises dos artigos, há o intitulado *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino*, de Souza, Ribeiro e Silva (2011), no qual as autoras compartilham o resultado de uma investigação sobre a atuação profissional desenvolvida por psicólogos que atuam na rede particular de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Nesta pesquisa, as autoras constataram que há objetivos e estratégias diferenciadas na atuação de cada um deles, mas há atividades realizadas em comum entre a maioria, sendo citadas a orientação profissional, a intervenção junto aos professores, em sala de aula, junto aos pais, e o atendimento aos alunos. Nesse aspecto, todos mencionaram realizar atividades com estudantes e pais, e 75% trabalham também com os professores. A atuação junto aos demais funcionários da escola é realizada por 58% dos profissionais entrevistados. Nessas diversificadas atividades, encontram-se tanto práticas que as autoras entendem como sendo tradicionais, quanto aquelas que são compreendidas como sendo emergentes. Para fazer essa leitura das práticas mediante os relatos colhidos, as autoras valeram-se da caracterização das práticas do psicólogo escolar estabelecida por Mitjans Martínez (2009), mas tomando o cuidado de considerar o caráter dialético das mudanças de perspectiva em Psicologia.

É possível verificar na pesquisa das autoras que há profissionais que desenvolvem práticas que não consideram o contexto histórico e social nos processos educativos, tais como orientações disciplinares ou avaliações psicológicas atravessadas por concepções remediativas e individualizantes, não denotando os avanços que estão ocorrendo na área, os quais buscam construir bases para o desenvolvimento de práticas avaliativas que consideram a necessidade de se compreender o processo de escolarização em sua complexidade e multideterminação. Levando-se em conta o longo caminho por que percorreu a Psicologia desde suas bases iniciais, isso seria compreensível, ao se levar em conta que a psicometria foi, durante longos anos, seu fundamento e garantia de cientificidade, conforme discutido anteriormente.

Todavia, verifica-se também que há mudança nos rumos das práticas que estão sendo desenvolvidas, pois no relato de alguns profissionais as autoras puderam constatar que nas intervenções feitas em sala de aula, há iniciativas de sistematizar algumas atividades em forma de disciplina na grade curricular, assim como há aqueles profissionais que tomam parte na

elaboração de propostas pedagógicas para as escolas, desenvolvem oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, fazem levantamento do perfil social destes e participam do processo de seleção dos membros da equipe pedagógica.

É possível perceber que as mudanças ocorridas na escolha das estratégias de intervenção dos profissionais pesquisados por Souza, Ribeiro e Silva (2011) mostram o movimento de transformação que passa a haver na Psicologia Escolar e Educacional. Começa em passos lentos, sem dúvida, mas talvez justamente com o propósito de gradativamente construir uma base sólida e consistente para definir o melhor lugar para o psicólogo, que, conforme pontuado por Meira (2003), é o lugar possível, isto é, o lugar que o possibilite assumir um compromisso não apenas teórico, mas também prático. Ainda segundo Meira (2000, p. 63), a atuação do psicólogo concretiza-se a partir do desenvolvimento de uma proposta de trabalho que esteja fundamentada no compromisso com a transformação:

de tal forma que o principal critério para a delimitação das áreas de intervenção mais importantes seja a definição do quanto a sua atuação pode contribuir para que a escola cumpra sua função social. Isso significa colocar-se a serviço do processo de apropriação crítica e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por todos os alunos e, ainda, da construção de uma cidadania participativa.

Um cenário de avanço também é percebido por Lessa e Facci (2011) no Paraná, pois, no que se refere ao público alvo atendido pelos profissionais, as autoras verificaram que 49,5% deles incluem pais, alunos, professores e funcionários, e 34,7% incluem pais, alunos e professores. Ao refletir sobre esses dados, elas concluem que isso indica mudança na forma de intervenção que tradicionalmente a Psicologia foi marcada, isto é, o desenvolvimento de trabalhos voltados exclusivamente ao aluno. Dizem elas (2011, p. 136):

encontramos, em nossa pesquisa, a postura profissional, no Paraná, que sinaliza coerência na busca para a intervenção que sai do âmbito do aluno para o envolvimento da comunidade escolar, o que consideramos um avanço, pois tínhamos, até a década de 1980, por exemplo, predominância de modelos que focam no aluno a culpa do fracasso escolar.

Além do público atendido pelos profissionais, as autoras também indicam quais são as práticas adotadas. Dizem elas que encontraram um total de 104 projetos sendo desenvolvidos, sendo que, entre esses, os que tiveram mais frequência foram o acompanhamento de

professores, com 18,3% das respostas; grupos de adolescentes, com 17,3%; orientação a pais, com 16,3%; e inclusão, com 15,4%.

Por sua vez, o texto de Cunha e Betini (2003), intitulado *Psicologia e Educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas*, é bastante rico para potencializar o desenvolvimento da discussão sobre a coexistência de práticas de cunho clínico-terapêuticas e práticas marcadas pela transformação da área, ambas sendo desenvolvidas no mesmo momento histórico. Beatriz Belluzzo Brando Cunha é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, e Gilmara Betini é psicóloga com atuação na Prefeitura Municipal de Florínea por ocasião da publicação do artigo em análise.

Em seu texto, as autoras tinham o propósito de refletir sobre as diferentes formas de pensar e fazer dos psicólogos que atuam na educação municipal. Para isso, participaram da Comissão de Educação do CRP-06/subsede de Assis, São Paulo, e entrevistaram psicólogas aí envolvidas. Utilizando uma abordagem predominantemente qualitativa, aplicaram a técnica de entrevista não diretiva para dialogar com oito psicólogas da região Oeste do Estado de São Paulo. Constataram que as práticas desenvolvidas por suas depoentes voltam-se prioritariamente para o ensino básico, sendo que as demandas recebidas estão atreladas principalmente às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamento dos alunos. Assim, a partir dos depoimentos sobre a atuação que vêm sendo desenvolvida pelas entrevistadas, as autoras puderam organizar tais práticas em dois grupos: Práticas Psicológicas Tradicionais e Práticas Profissionais Compartilhadas.

No primeiro grupo, Práticas Psicológicas Tradicionais, incluem aquela atuação voltada para crianças, seja em atendimento clínico individual e/ou em grupo e por tratamento ludoterápico, ambos realizados a partir de uma visão acrítica das queixas, que não questiona a construção destas no ambiente escolar. Incluídas nesse grupo, as autoras verificaram haver a atuação de profissionais que relatavam buscar envolver, em suas ações diagnósticas e terapêuticas, a pessoa que realizou o encaminhamento da criança, geralmente o professor, fazendo isso a partir da adoção de formulários, nos quais deveriam ser apresentadas com maior precisão e com mais clareza as motivações da queixa.

Todavia, as autoras verificaram que, mesmo havendo essa tentativa de implicação dos professores ou pais, na sequência da atuação desenvolvida continua havendo a culpabilização exclusiva da criança que fracassa. Dizem as autoras: “Com ela, parece fracassar o psicólogo

que, mesmo acreditando que a “dificuldade é mesmo a escola”, continua atendendo somente a criança” (CUNHA; BETINI, 2003, p. 47).

Por outro lado, as autoras incluem no grupo Práticas Profissionais Compartilhadas a atuação descrita que visava intervir no contexto escolar e social buscando responder as queixas com ações mais gerais voltadas para modificações no contexto escolar, estabelecendo-se parcerias com outros adultos envolvidos no processo educacional. Essas ações são aquelas que, segundo as autoras, partem da realização de uma reflexão crítica das queixas apresentadas e buscam saídas conjuntamente com outros profissionais. Nesse sentido, as autoras mencionam ter havido depoentes que destacaram as parcerias implementadas (como, por exemplo, com o Conselho Tutelar), assim como trabalhos desenvolvidos em equipes de profissionais, denotando a necessidade da integração com outros saberes na busca da reversão de problemas relacionados à exclusão social.

Porém, essas situações não são as mais frequentemente encontradas na pesquisa das autoras e as profissionais entrevistadas não têm conseguido implementá-las por períodos mais longos, mantendo essas propostas apenas no plano do idealizado. Dizem as autoras: “Ao se referirem a essas práticas, as psicólogas entrevistadas sempre colocavam os verbos no passado ou no futuro, como algo perdido ou uma meta a ser alcançada” (CUNHA; BETINI, 2003, p. 47). Como a pesquisa ocorreu com profissionais ligadas à administração pública municipal, é mencionado o fato de ser comum haver mudanças administrativas na lotação dessas profissionais, ocorrendo deslocamentos de psicólogos inicialmente lotados na Educação para a Saúde, visando ao atendimento emergencial nos ambulatórios de saúde mental.

Além dessa questão relacionada aos problemas ocasionados pelas mudanças de lotação, as autoras também fazem uma aguçada análise de outros desafios vivenciados pelas profissionais entrevistadas. Deste modo, essa discussão será retomada na seção em que abordo os desafios para o desenvolvimento da atuação profissional.

Avanços são percebidos também por Facci e colegas (2007). Há que se lembrar que o objetivo da pesquisa das autoras foi o de verificar a forma como tem sido desenvolvida a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, bem como analisar a contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural neste processo. Assim, investigando quais são as práticas adotadas para a realização da avaliação, as autoras constataram que, dentre os instrumentos utilizados, estão os testes psicológicos, a entrevista com pais e a anamnese (14,1%). Além disso, há também a observação do aluno na

escola (12,5%) e a análise do desempenho escolar por meio de materiais produzidos por eles (10,9%). São nestes aspectos os avanços sentidos pelas autoras: outras práticas estão sendo desenvolvidas, tais como a realização de entrevistas com os pais, com a criança e com o professor, observações em sala de aula, análise do desempenho escolar, entre outros recursos, para analisar o potencial de aprendizagem.

As autoras constatarem que, realizada a avaliação, os profissionais adotam diversificadas possibilidades para os encaminhamentos que julgam necessários, inclusive utilizando mais de um procedimento de forma combinada. Há encaminhamentos feitos para a área de saúde, para o trabalho psicopedagógico, assim como são feitas devolutivas à escola envolvendo professores e equipe pedagógica, bem como entrega de relatórios sobre o aluno avaliado para a escola. Além disso, também há devolução em conjunto para a família, a escola e a criança. Todavia, por mais que novos procedimentos estejam sendo adotados no desenvolvimento de seu trabalho, os profissionais continuam prioritariamente encaminhando os alunos para a saúde. Nesse cenário, a atenção mantém-se voltada somente para a criança que supostamente não aprende, objetivando nela localizar as causas pela não aprendizagem escolar, sendo que os demais fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não são considerados.

Ou seja, os avanços existem, são exordiais, mas a atuação ainda está carregada por métodos largamente consolidados na área, de modo a haver, em partes, a continuidade da reprodução da concepção de que a queixa escolar é decorrente de problemas individuais da criança, de características de sua família ou de seu meio social. Afinal, como afirma Souza (2010c), os questionamentos feitos pelos psicólogos que poderiam remeter a questões referentes à sala de aula e que poderiam contribuir para explicar as dificuldades escolares existentes no processo de escolarização não são tradição na Psicologia. Segue ocorrendo a aplicação do conhecido passo a passo da profissão, composto pela realização de anamnese (preferencialmente apenas com a presença dos responsáveis, sem ouvir a criança), aplicação de testes, elaboração do laudo e encaminhamento para a realização de psicoterapia ou acompanhamento psicopedagógico, fórmula metodológica que traz ao psicólogo domínio e segurança de seus fazeres, não permitindo que arrisque em outras direções, mas cujos resultados, infelizmente, são largamente testemunhados pela história da profissão.

Dizem as autoras do artigo analisado:

Por esta amostra, pode-se dizer que boa parte dos psicólogos entrevistados continua, ainda, encaminhando crianças com queixas escolares para essas

unidades. Está certo que se deve ressaltar positivamente a preocupação em envolver a escola na devolução do processo de avaliação, mas não se pode deixar de questionar até que ponto se tem prestado um serviço de apoio a crianças no próprio espaço escolar. (FACCI et al, 2007, p. 334).

O que é possível concluir deste artigo é que está ocorrendo uma utilização combinada de diversos instrumentos para a realização do diagnóstico da queixa escolar, desde o tradicional uso de testes psicológicos a outras atividades diferenciadas. As autoras entendem ser possível que isso se deva às recorrentes críticas feitas no decorrer dos anos aos testes psicológicos, o que pode estar influenciando as escolhas pelos procedimentos adotados pelos psicólogos entrevistados. Isso provocaria a busca de outras estratégias para analisar as queixas escolares.

Desse modo, o quadro permite constatar que, de um lado, começam a haver cuidados na utilização indiscriminada de certos métodos de intervenção no contexto escolar, pois os profissionais denotam perceber que algumas modalidades de trabalho não são indicadas para esse espaço, pois, conforme lembra Meira (2003), ao avançamos na crítica a certos modelos de atuação, mais evidente torna-se a importância da redefinição dos processos utilizados de avaliação e diagnóstico. Porém, considerando a fragilidade demonstrada na adoção de concepções teóricas por parte dos profissionais, posto que acaba havendo considerável sobreposição de teorias divergentes (conforme discutido na seção 4.2.1.2), os profissionais dão a perceber que não sabem muito bem porque algumas práticas não são indicadas.

Ou seja, parece que esses profissionais sabem o que não é indicado fazer, todavia não sabem exatamente os motivos para isso, pois vivem um momento de transição: receberam certa formação e, portanto, possuem uma história de relação com a Psicologia, mas também verificam que outros têm sido os discursos produzidos pela Psicologia Escolar e Educacional. Afinal, como afirma Tanamachi (2000), constata-se que o movimento de crítica ao modo como se produziram as aproximações entre a Psicologia e a Educação formal se faz presente tanto na produção científica da área quanto na atuação e na formação do psicólogo. Assim, são esses psicólogos que, produtos da história recente pela qual está passando a Psicologia Escolar e Educacional, buscam se reconstruir sob novas bases e com outros compromissos ético-políticos, mas carregando em seus interstícios sua história recente. Logo, trata-se de um momento da história dessa área da Psicologia, em que contradições foram postas e estão em movimento com vistas à superação de formas de atuação que se revelaram inadequadas em contribuir para a erradicação do fracasso escolar. Vale lembrar as palavras de Marx (1847/2009, p. 245):

[...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas - base de toda sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...].

Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), no artigo *Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal*, constatando que a atuação da Psicologia Escolar tem se expandido para outros contextos educativos, entre os quais o ensino superior, desenvolvem uma pesquisa para contribuir para a compreensão dessa expansão, mapeando as IESs do Distrito Federal que possuem psicólogo escolar para conhecer e analisar o trabalho realizado. Antes, porém, e considerando que a Educação Superior ainda é um contexto pouco explorado pela psicologia escolar, as autoras realizam uma revisão teórica sobre o contexto desse nível de ensino no Brasil e sua relação com a Psicologia Escolar e Educacional e o desenvolvimento humano adulto. Tecem também reflexões sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior.

Para desenvolver a pesquisa, fundamentadas nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, as autoras fizeram o mapeamento das instituições do Distrito Federal que possuíam esse serviço, concluindo que menos de 20% das IESs possuíam psicólogo escolar (identificaram que 12 IESs do Distrito Federal contam com profissionais da Psicologia Escolar, sendo que, entre estas, há uma universidade pública e uma privada, e um centro universitário).

As autoras compreendem que, frente ao número total de IESs no Distrito Federal, esse número pareceria não ser significativo. Porém, lembram que é necessário considerar que a atuação da Psicologia Escolar nesse nível de ensino tem sido pouco explorada e divulgada por pesquisas científicas. Esse número mostra, segundo leitura por elas realizada, que tal campo de atuação revela-se acessível e receptivo à Psicologia Escolar e que, portanto, urge que se evidencie o apoio que pode trazer a essas instituições, de modo a que possam reconhecer a área como importante colaboradora diante dos atuais desafios que enfrentam.

A pesquisa realizada pelas autoras adotou a análise documental de materiais informativos extraídos das páginas eletrônicas das instituições sobre o trabalho da Psicologia

Escolar. Das 12 instituições com psicólogo escolar, em oito encontraram informações sobre o Serviço de Psicologia Escolar. Assim, organizaram essas informações em sete diferentes categorias para alcançar seu objetivo de pesquisa. Reporto-me àqueles que elucidam questões teórico-práticas dos profissionais das IESs: quanto aos objetivos do trabalho desenvolvido por esses profissionais, as autoras verificaram que há três grupos: os objetivos baseados na atenção a dificuldades vivenciadas pelos alunos; aqueles voltados ao apoio ao desenvolvimento acadêmico; e ainda aqueles ancorados na promoção do desenvolvimento humano.

As autoras buscaram também verificar as atividades realizadas pelos serviços de Psicologia Escolar, classificando-as em dez diferentes grupos: 1. Atendimento psicológico, pedagógico e psicopedagógico; 2. Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional; 3. Apoio ao processo de ensino-aprendizagem; 4. Orientação profissional; 5. Encaminhamento; 6. Orientação sobre necessidades especiais; 7. Acolhimento a alunos; 8. Avaliação institucional; 9. Acompanhamento aos egressos; e 10. Processo Seletivo.

Para analisar essas atividades, as autoras, a exemplo de Souza, Ribeiro e Silva (2011), no artigo anteriormente descrito, também se valeram da classificação realizada por Mitjáns Martínez (2009, 2010) para identificar as atividades de natureza tradicional e as de natureza emergente, sendo que encontraram em sua pesquisa atividades tanto de uma classificação quanto de outra. No grupo de atividades tradicionais, encontraram algumas como atendimento e orientação psicológica, pedagógica e psicopedagógica, orientação profissional e encaminhamento para profissionais especializados. No grupo de atividades emergentes, encontraram atividades como desenvolvimento pessoal e profissional dos atores da instituição, promoção do processo ensino-aprendizagem e envolvimento com o processo de avaliação institucional e acompanhamento dos egressos. O olhar das pesquisadoras para a questão revela otimismo ao perceber que, a despeito das atividades tradicionais ainda prevalecerem, há muitas atividades emergentes também sendo desenvolvidas no contexto do ensino superior. Dizem elas: “Apesar de as atividades tradicionais prevalecerem em relação às emergentes, já que respondem por 52% da atuação dos psicólogos escolares, nota-se que ambas já fazem parte do conjunto de possibilidades interventivas da Psicologia Escolar” (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011, p. 119).

Ao investigar o modo como é desenvolvida a atuação profissional, as autoras constataram que pode ser tanto individual quanto coletiva, sendo que há instituições em que o atendimento se dá de forma individualizada e, em outras, as atividades podem ser individuais e

coletivas, de acordo com a especificidade do trabalho. Há ainda outro interessante dado verificado pelas autoras: na página eletrônica de três IESs, há a ressalva de que a atenção individualizada aos alunos não se caracteriza como atendimento clínico ou psicoterapia. As autoras atribuem isso ao fato de que a literatura científica tem exaustivamente criticado a simples transposição de modelos clínicos e terapêuticos para o contexto escolar de modo a suscitar, por parte das IESs, esse cuidado em evidenciar que as intervenções de natureza clínica não são adequadas ao contexto educacional e, portanto, não são desenvolvidas.

Porém, mesmo constando esse tipo de cuidado por parte das instituições e mesmo verificando que as práticas tradicionais estão dividindo espaço com as práticas de natureza emergente, as autoras também verificam que o acesso ao serviço pode ocorrer por iniciativa do aluno ou por encaminhamento dos professores ou da coordenação dos cursos, mas isso ocorre apenas quando há uma dificuldade instalada, precisando da intervenção para sua solução. Dizem as autoras: “Trata-se, dessa forma, da ênfase à problemática individual, aquela que diz respeito exclusivamente ao aluno. Desconsidera-se a possibilidade de intervenção junto ao professor ou ao coordenador, possivelmente os que supõem ou identificaram a existência do problema” (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011, p. 119).

Isso mostra que há construções teóricas da Psicologia Escolar e Educacional que tem produzido tem alcançado inclusive a atuação desenvolvida no Ensino Superior, nível de ensino que, conforme as autoras mesmas afirmam, não é tradicional na atuação do psicólogo. Porém, em uma perspectiva crítica, a atuação do psicólogo que reproduz o modelo clínico no interior da Educação acaba mantendo a responsabilidade no aluno pelo fracasso, seja por questões oriundas de aspectos orgânicos, nível de inteligência, personalidade, nível socioeconômico, organização familiar ou tantos outros motivos, os quais, porém, sempre se voltam para a responsabilização individual.

As autoras, pelo artigo estudado, remetem seu leitor a considerar que tradicionalmente a Psicologia Escolar e Educacional comparece no Ensino Superior por meio de uma atuação que visa a acompanhar e a atender problemas vivenciados individualmente pelos estudantes, mas que esse quadro tem dado sinais de transformação, o que está sendo feito por meio do direcionamento do trabalho para toda a comunidade acadêmica, integrando atividades individuais e coletivas.

As autoras salientam, porém, que a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior ainda não se estruturou no que se refere a ações institucionais, coletivas e relacionais. Isso pode

estar ocorrendo, pois o Ensino Superior denota ser um campo de atuação ainda novo para a atuação do psicólogo escolar que, tradicionalmente, ocupou-se da educação básica. Chama a atenção, por exemplo, que, dos 37 artigos incluídos nesta pesquisa, apenas dois relatam práticas nesse espaço.

Além do artigo de Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), Serpa e Santos (2001) também investigaram esse campo. O artigo dessas autoras intitula-se *Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar* e volta-se justamente para a compreensão desse espaço como um campo de atuação do psicólogo escolar. Maria Nasaré Fonseca Serpa é psicóloga e mestre em Educação pela Universidade São Francisco e Acácia Aparecida Angeli dos Santos é psicóloga e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Em seu artigo, as autoras relatam os resultados de uma pesquisa de abrangência nacional realizada em IESs, na qual buscaram identificar a existência de estruturas de atendimento e orientação ao universitário; caracterizar os serviços e os programas oferecidos; verificar a composição da equipe profissional; verificar a existência e a atuação do psicólogo escolar na equipe, e a avaliação dos serviços e programas.

Apoiadas em autores como Cabrera e colegas (1992), Polydoro (1995 e 2000), Sbardelini (1997), Almeida, Soares e Ferreira (1999), as autoras indicam que estudos sobre universitários têm apontado para a existência de questões como evasão e reprovação, entre outras, que clamam pela atenção dos estudiosos da Psicologia e áreas afins, pois, para elas, a IES não pode contentar-se apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos seus estudantes, pois sua responsabilidade é pela formação integral do ser humano. As autoras entendem ainda que, para que o psicólogo consiga atuar nesse espaço com eficiência, é necessário repensar e reestruturar sua formação profissional, pois "é imprescindível que se desenvolvam estratégias preventivas frente às constantes e rápidas mudanças tecnológicas e sociais que estão a exigir da ciência, e especialmente da Psicologia, respostas para a solução dos problemas gerados por estas transformações" (SERPA; SANTOS, 2001, p. 29).

Assim, desenvolveram sua pesquisa enviando um questionário para 121 instituições, a partir do qual buscaram obter informações sobre prestação de serviços de atendimento ao universitário, a presença e as formas de atuação de Psicólogos Escolares nesses serviços, e os tipos de programas por eles desenvolvidos. Receberam de volta os questionários respondidos por 61 instituições, sendo que a análise apresentada no artigo corresponde àqueles devolvidos

pelas instituições que possuem o serviço de atendimento ao universitário, isto é, 80,3% das instituições respondentes. Constataram ainda que o psicólogo escolar está presente em 75% dos serviços, que oferece diversos programas ao universitário.

As autoras investigaram qual é a população atendida pelo serviço, constatando algo interessante: além dos alunos de graduação que são obviamente atendidos pelos serviços de todas as instituições, apenas 50% destas estendem o atendimento também aos alunos da pós-graduação. Para as autoras, é como se o aluno da pós-graduação ainda não tivesse sido compreendido como integrante da comunidade universitária, posto que ainda haveria uma compreensão de que a graduação é o estágio terminal da vida universitária. Por outro lado, em 54,3% das instituições há também atendimento prestado à família e em 41,3% à comunidade. Nessa última categoria, estão incluídos professores, funcionários e comunidade externa.

Em relação às intervenções profissionais encontradas pelas autoras, há considerável diversidade, descritas no artigo em uma tabela que contém quinze diferentes itens. Aqueles que são descritos nos questionários e que aparecem com mais frequência são a orientação profissional, encaminhamentos internos e externos (87,1%), acompanhamento individual (77,4%), orientação de grupos (58,1%), atendimento à família (58,1%) e programas especiais – coordenação e chefias de departamento (58,1%).

Exceto pela presença da categoria cursos (32,3%) e palestras (48,4%), que poderiam denotar práticas mais ampliadas, não há nenhuma outra categoria que revele o desenvolvimento de uma atuação imbuída de reflexões a partir de uma perspectiva crítica. O foco todo parece estar no aluno e no sofrimento decorrente da vida acadêmica. Não se verificam práticas preventivas ou que englobem os múltiplos sujeitos implicados no processo de formação do aluno do ensino superior. Ou seja, a análise do artigo das autoras permite verificar que se repete no Ensino Superior um mesmo perfil de atuação profissional do psicólogo que é característico da atuação na Educação Básica, isto é, dar o enfoque para o aluno e suas especificidades individuais.

Quando discutem a importância do serviço de Psicologia Escolar estar disponível nas IES, as autoras afirmam:

Existe no ambiente universitário uma procura por orientação e acompanhamento psicológico que não pode ser ignorada, mas deve ser suprida a contento, por ser fórmula reconhecidamente eficaz na melhora do aproveitamento acadêmico e na formação integral do indivíduo não apenas

como profissional, mas também como cidadão inserido na sociedade. (SERPA; SANTOS, 2001, p. 33).

Nas palavras das autoras verifica-se que há uma convocação à categoria profissional para que atenda a essa demanda a contento. Todavia, não parece ser uma demanda que está em consonância com as últimas discussões e tendências da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Pelo contrário, a demanda descrita parece se relacionar à expectativa que a comunidade escolar como um todo tem da prática do psicólogo, isto é, uma atuação remediativa, que busca a solução para problemas instalados e necessariamente localizados no aluno. Como se o aluno precisasse se ajustar ao modo de funcionamento do Ensino Superior para melhor aproveitá-lo.

Constata-se que, nos dois únicos artigos incluídos nesta tese que abordam o ensino superior (o que revela a escassez de publicações que fazem reflexões sobre esse campo de atuação), há entre eles significativa diferença na atuação apresentadas. Guardadas as diferenças entre as pesquisas das autoras (metodologia, abrangência, entre outras), há que se considerar que o artigo de Serpa e Santos foi publicado em 2001, enquanto que o artigo de Bisinoto e Marinho-Araújo foi publicado dez anos depois, ou seja, em 2011. Talvez isso mostre que gradativamente as reflexões críticas estão também adentrando o espaço de trabalho dos psicólogos que atuam nesse nível de ensino. De todo jeito, urge a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que foquem sua atenção para esse espaço de atuação, pois é sabido que a Psicologia não tem muita tradição no desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem do sujeito adulto. Especialmente no que concerne à atuação da Psicologia Escolar, a educação básica tradicionalmente ocupou sua atenção, pois estudos que tratam da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são frequentes e abordam os mais diferentes aspectos desse segmento. Por sua vez, o Ensino Médio também não é área esquecida, ainda que apareça em menor escala do que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois há diversos pesquisadores e profissionais ocupando-se das especificidades desse nível de ensino.

A urgência no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a Psicologia no Ensino Superior também se dá por outro motivo: nos últimos anos, as IESs brasileiras, pelo menos as públicas, têm ampliado o número de psicólogos em seu quadro. Basta acompanhar o número alto de contratações que tem ocorrido por meio de concursos públicos. A título de exemplo, cito as universidades federais, que mantêm serviços de Psicologia Escolar, assim como a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta por Institutos Federais de Ciência e

Tecnologia, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e os Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa rede oferece, além de cursos técnicos em nível médio, cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Atualmente há 562 unidades (campi) espalhados em todos os estados do país, com psicólogos contratados ou em futura contratação. Certamente trata-se de um campo com características próprias e que, por isso, requer considerável atenção da área para a construção de bases consistentes e sólidas.

Por fim, no artigo de Tada, Sápia e Lima (2010), intitulado *Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas*, dá-se a apresentação de uma pesquisa na qual as autoras buscaram conhecer a formação e a atuação dos psicólogos da rede de ensino público de Rondônia. A pesquisa foi realizada com 38 psicólogos de todo o estado, vinculados à rede estadual de ensino ou à rede municipal dos municípios. Para desenvolver a pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativa, utilizaram como instrumentos para coleta dos dados questionário, análise documental e diário de campo.

Ao desenvolver a pesquisa, as autoras constataram que a inserção do psicólogo nas escolas é recente nesse estado. A maioria é constituída por ex-alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), instituição que foi, por algum tempo, a única a ofertar o curso de Psicologia em Rondônia, atendendo também o Acre e possuindo, até 2005, enfoque clínico nas disciplinas de Psicologia Escolar.

As autoras constataram, no que se refere à formação continuada dos profissionais, que 60% dos participantes não realizavam nenhum curso de formação continuada, 10% fizeram curso de pós-graduação *lato sensu* de Psicopedagogia e, 30%, cursos de capacitação em Metodologia do Ensino Superior, Educação Especial e/ou Gestão Escolar. Em relação à modalidade de ensino, 70% atuam no ensino fundamental associado a outros níveis de ensino como Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial; 19% trabalham apenas com Ensino Fundamental; 8% só com Educação Especial; e 3% unicamente com Educação Infantil.

Importante é verificar também o público alvo com o qual trabalham os profissionais, assim como a atuação construída. Quanto ao público alvo, este inclui, além de alunos, pais, professores e demais funcionários, o que, para as autoras, indica que há uma noção de que as dificuldades do cotidiano escolar geralmente englobam os diversos atores sociais. Porém, chama a atenção o percentual de profissionais que atuam clinicamente: a atuação com ênfase médico-clínica é desenvolvida por 89% dos profissionais, que fazem uso de testes de

personalidade, avaliação de nível intelectual e aplicação das provas piagetianas nos alunos. Também desenvolvem dinâmicas de grupo com os professores e com equipe de apoio assim como a anamnese com os pais dos alunos. Sobre isso, as autoras comentam:

Essa forma de atuação foi duramente criticada por Machado (2000/2007), Machado e Souza (1997/2008), Patto (1997) e M. Souza (1997/2007) por deslocar a análise das relações sociais constituídas na escola para o aluno e sua família, em termos de concepções psicologizantes, patologizantes ou de carência cultural da queixa escolar, negando-se qualquer influência do cotidiano escolar sobre o processo de escolarização do aluno. (TADA et al., 2005, p. 338).

Por certo que a contextualização da realidade de Rondônia à época da realização dessa pesquisa no que tange às práticas do psicólogo escolar contribui para a compreensão desse alto número de profissionais que atuam clinicamente, afinal, se não houve o acesso à formação sob diferentes perspectivas ainda na graduação e se os profissionais não estão dando continuidade à formação após o período da faculdade, espera-se que atuarão conforme os modelos que receberam. Porém, também há que se lembrar de que, quando a formação inicial é frágil, há margem para a utilização de bases teóricas que sequer são científicas, conforme discutido na seção anterior desse capítulo. Verifica-se que justamente profissionais participantes da pesquisa dessas autoras valem-se, por exemplo, de publicações categorizadas como de autoajuda para fundamentar suas práticas.

Além disso, as autoras ainda apontam outro fator que não deve ser negligenciado na tentativa de compreensão da atuação do psicólogo escolar: a desvalorização do profissional que atua na educação. Dizem elas: “Além destes dados, não podemos esquecer a desvalorização do psicólogo escolar em termos de secretarias públicas de educação, que pagam baixo salário, deixando inclusive de ter candidatos suficientes para preenchimento das vagas disponíveis” (TADA et al., 2005, p. 338).

Porém, mesmo nesse cenário repleto de desafios, as autoras destacam avanços: de um lado, mencionam que, no ano de 2008, o governo do estado iniciou um plano de cargos e salários em que, pela primeira vez, consta o cargo do psicólogo escolar. Para elas, trata-se de um avanço no reconhecimento do psicólogo na Educação, o que requer mudanças no fazer psicológico. No caso em tela, as autoras mesmas indicam que a própria UNIR tem estabelecido parcerias com a Representação de Ensino/REN da Secretaria Estadual de Rondônia, o que traz a expectativa de “em breve, possibilitar uma ruptura com o fazer clínico em prol de atuação

norteada pela teoria histórico crítica” (TADA et al., p. 340).

Apresenta-se a necessidade de desenvolver uma reflexão acerca do lugar factível para o psicólogo que atua na Educação e que deseja trabalhar a partir de uma perspectiva crítica. O trabalho que busca integrar os demais profissionais que atuam na escola assim como aqueles voltados para a busca de soluções que consideram os aspectos sociais e históricos presentes na Educação e que se voltam para os problemas da escola e não somente para os supostos problemas psicológicos estão na contramão da expectativa que a sociedade tradicionalmente tem do psicólogo, assim como do lugar que o psicólogo conquistou nos espaços da escola pública ou da particular. Afinal, a expectativa que há sobre o trabalho do psicólogo é de que desenvolva uma atuação terapêutica que acolha a queixa escolar e a ela propicie atendimentos que visem à resolução do problema do aluno que supostamente não aprende. Soma-se a isso o fato de que ainda é comum que haja maior carga horária, na formação do psicólogo, para as disciplinas voltadas para os aspectos biológicos do indivíduo.

Quando o psicólogo comparece na Educação propondo-se a desenvolver um trabalho baseado nas reflexões críticas da área, por compreender que assim contribuirá de um modo mais adequado para o processo social que se dá nesse espaço, é contrário à expectativa que há sobre seu trabalho, considerando a formação majoritária que recebeu. Nesse cenário, ou o psicólogo toma a tarefa para si a tarefa de desenvolver o *tratamento da criança com problema*, sequer percebendo (ou negando) que o *problema* é muito mais complexo do que eventuais questões psicológicas que porventura possa apresentar o aluno, ou busca enfrentar o desafio de construir uma atuação diferenciada, tomando parte da resignificação da imagem do psicólogo dentro da escola, às vezes às custas de um longo e árduo processo.

Por fim, é necessário lembrar também que, por maior que seja o esforço do profissional (e da área Escolar como um todo), os problemas da Educação não são passíveis de ser resolvidos apenas a partir das reflexões e do trabalho uma área ou disciplina. É indispensável que, no projeto de construção de ações voltadas para a permanência e êxito do aluno, compareçam reflexões e ações oriundas também de outros lugares, tais como a Pedagogia, a Filosofia da Educação, o Serviço Social, entre outros. Nesse sentido, reforça Meira (2003, p. 69) que, embora tenhamos avançado e mudanças importantes já sejam perceptíveis,

não podemos absolutamente colocar a Psicologia Escolar como uma potência essencialmente transformadora o que, sem dúvida, seria um sinal inequívoco de ingenuidade. O olhar voltado para a transformação não prescinde, ao

contrário, necessita de uma análise rigorosa dos limites que se interpõem entre a proposição dessas finalidades e sua concretização. Isso significa que é fundamental uma análise lúcida das possibilidades e limites de nossa atuação, até porque, evidentemente, não depende apenas do psicólogo escolar, por mais crítico e competente que seja, a resolução dos problemas educacionais.

4.2.3 Eixo III: Desafios relatados

Nesta seção, apresento os resultados da análise desenvolvida que visou à compreensão dos desafios percebidos pelo psicólogo para o desenvolvimento de sua atuação profissional. De modo geral, são poucos os artigos que não ocupam parte importante de suas linhas para discutir os obstáculos que se apresentam para o psicólogo ao desenvolver seu trabalho no contexto educacional.

Alguns desses obstáculos estão relacionados a décadas de atuação profissional desenvolvida segundo perspectivas clínico-terapêuticas, pois os profissionais que agora têm buscado construir seu trabalho visando ao desenvolvimento de uma atuação crítica têm encontrado resistências no interior das instituições. A comunidade escolar espera do psicólogo o desenvolvimento de ações relacionadas especialmente à área médico-clínica. Esses desafios são analisados na categoria intitulada *Expectativas sobre o trabalho do psicólogo na Educação*.

Há desafios relatados nos artigos que se relacionam às vicissitudes no enfrentamento dos percalços oriundos dos cenários políticos-institucionais das secretarias de educação ou da rede privada de ensino, denotando a complexidade do processo educacional como um todo, carregado das tensões próprias de campos de lutas políticas e ideológicas. Esses desafios são relatados e analisados na categoria intitulada *Desafios político-institucionais*. Os desafios relacionados à não identificação com a área, os baixos salários e a falta de reconhecimento, relatados pelos profissionais pesquisados, são verificados na categoria intitulada *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho*.

Desse modo, na sequência apresento as reflexões elaboradas a partir dos desafios apresentados pelos autores dos artigos do grupo 1.

4.2.3.1 Expectativas sobre o trabalho do psicólogo na Educação

Tradicionalmente, a Psicologia Escolar constituiu-se como área de trabalho do psicólogo respondendo ao anseio da Educação por uma atuação que contribuísse para resolver os problemas dos alunos que supostamente não aprendem, seja buscando a solução para problemas psicológicos, seja ajustando esse aluno às rotinas e às normas escolares. Trata-se, nas palavras de Bock (2003), do estabelecimento da cumplicidade ideológica entre a Educação e a Psicologia, ambas buscando objetivos que ignoram os elementos sócio-históricos presentes na produção tanto do êxito quanto do fracasso escolar.

Por certo que esse modo da Psicologia se apresentar no seu encontro com a Educação ficou consolidado por décadas de trabalho, caracterizado como tendo um perfil médico-clínico, construindo certa tradição dentro das escolas. Tornou-se essa a maneira pela qual ficou conhecida e reconhecida pela sociedade. Logo, não causa surpresa verificar que um dos principais desafios para o desenvolvimento da atuação profissional que foi encontrado pelos autores dos artigos que relatam pesquisas é um choque entre a expectativa que a comunidade escolar possui, mormente por parte da direção e da equipe pedagógica, e o que de fato busca o psicólogo desenvolver.

Aliás, além dessa questão aparecer na pesquisa ora relatada, isso também é achado de outras pesquisas, conforme se pode verificar em publicações da área. Exemplo disso é o relato de Souza (2010b) que, ao desenvolver pesquisa sobre a atuação profissional de psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo, verificou que as profissionais entrevistadas referem-se às expectativas dos educadores sobre o trabalho do psicólogo como obstáculo, pois parte dos diretores e coordenadores esperam um trabalho clínico e uma atuação que resolva os supostos problemas dos alunos. Além de Souza, também Prudêncio e colegas (2015) afirmam que a relação que os profissionais da escola estabelecem entre o trabalho de psicólogos na escola é de possibilidade de espaço de expressão de aspectos humanizantes e humanizadores que há no processo ensino-aprendizagem, ainda que, contraditoriamente, essa expectativa se dá, principalmente, a partir de uma perspectiva medicalizante de atuação do psicólogo. Assim, os profissionais relacionam as dificuldades escolares como pertencentes ao aluno, seja pela inadequação deles ao sistema escolar, seja em virtude de dificuldades das famílias em propiciarem condições de desenvolvimento adequadas para a aprendizagem.

Ao analisar os artigos incluídos no grupo 1, verifiquei que a expectativa pela solução do suposto problema psicológico do aluno que não se comporta, que é indisciplinado ou que não aprende possui tão significativa presença no interior dos processos educativos que alcança inclusive outro nível de institucionalização: os documentos oficiais que tratam da presença do psicólogo na educação. Tada, Sábia e Lima (2010), ao investigar a formação e a atuação dos psicólogos da rede de ensino público de Rondônia, deparam-se com a Lei Complementar N. 420, de 9 de janeiro de 2008, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica de Rondônia. Verifica-se, nessa lei, um significativo avanço para a área, pois, pela primeira vez, a denominação de Psicólogo Educacional é descrita no quadro funcional estadual.

Porém, as autoras compartilham sua preocupação, pois, se por um lado há esse avanço, por outro, alguns termos utilizados depreciam a Lei ao reforçar uma expectativa por uma atuação psicológica voltada para problemas localizados no aluno. No artigo 7º, inciso IX, assim consta:

São atividades específicas do Psicólogo Educacional: (...) supervisionar e acompanhar a execução dos programas de reeducação psicopedagógica, utilizando os conhecimentos sobre a psicologia da personalidade e do psicodiagnóstico, para promover o ajustamento do indivíduo. (RONDÔNIA, 2008).

As autoras preocupam-se especialmente com termos como reeducação e ajustamento, pois, para elas, indicam o caráter clínico esperado do trabalho do psicólogo educacional e podem contribuir para que se atue clinicamente nas escolas de modo a enquadrar o aluno em termos de normalidade e anormalidade.

Concordo com as autoras com a preocupação acerca desse ponto da lei; todavia, é preciso ressaltar a importância do avanço conquistado, pois ao haver o cargo de psicólogo educacional pela primeira vez previsto na legislação estadual, tem-se a abertura de um campo de trabalho importante e amplo que é uma rede estadual. Assim, garante-se a primeira condição para a realização da atuação profissional: a entrada nos espaços de trabalho. A partir daí, novos e pungentes desafios continuarão a surgir, demandando do psicólogo preparação teórica, metodológica e pessoal para fazer frente a eles.

Algo semelhante pode ser verificado no Paraná, conforme discutido por Lessa e Facci (2011). As autoras, ao apresentarem dados de pesquisa que buscou identificar e analisar as

práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública estadual frente às queixas escolares, verificaram que a rede se destaca em avaliação psicológica, pois muitas vezes o profissional é contratado justamente para avaliar. Isso se dá em decorrência da Deliberação N.º 02/03, aprovada no Estado em 02/06/03 e que estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Essa deliberação determina que uma equipe multiprofissional faça a avaliação do aluno para que este possa frequentar a Classe Especial ou Escola Especial, citando o psicólogo como profissional que toma parte dessa equipe multiprofissional (PARANÁ, 2003).

As autoras informam que Facci e colegas (2010) também examinaram essa questão no Paraná, constatando que, assim como ocorre em Rondônia, naquele Estado essa deliberação também serve de apoio para a inclusão do psicólogo nas escolas, pois auxilia na contratação dos profissionais. Por outro lado, Facci e colegas (2010) também indicam que essa contratação já define de antemão que o profissional está sendo contratado para realizar avaliação.

Lessa e Facci (2011) salientam que ao desenvolver sua pesquisa, categorizaram as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os profissionais paranaenses que estivessem relacionadas à avaliação psicológica, na variável clínica, pois não investigaram como essa avaliação psicológica era realizada. Elas mencionam, porém, que fazer avaliação psicológica não necessariamente significa a adoção de um modelo de intervenção clínica, pois isso dependerá da forma como é realizada essa avaliação, assim como dos instrumentos utilizados e dos personagens convidados a tomar parte do processo avaliativo, entre outros fatores.

Todavia, mesmo com esse cuidado salientado no artigo por Lessa e Facci (2011), o modelo de avaliação psicológica que inclui os diversos sujeitos que tomam parte do processo de ensino-aprendizagem, assim como as ferramentas que consideram a processualidade própria da aprendizagem, ainda é inovador e pouco conhecido dos psicólogos que atuam no cotidiano educacional. Com certa cautela, poder-se-ia afirmar que é ainda mais desconhecido de quem toma parte da elaboração dos textos legais e de quem os recebe e põe em prática no dia a dia escolar, isto é, os gestores educacionais e os demais integrantes das equipes multiprofissionais, que, imersos em saberes instituídos por décadas de atuação profissional em uma perspectiva clínica, esperam do psicólogo a avaliação psicológica que gera diagnósticos e possibilita pensar em prognósticos.

Logo, desenvolver uma atuação inovadora em avaliação psicológica pode se

configurar em um desafio importante quando a expectativa é por avaliações que indiquem transtornos ou incapacidades dos alunos. O problema desse último tipo de avaliação está em que serão avaliados somente aqueles conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aluno, de modo a medir respostas e resultados, conforme diz Meira (2003). Para essa autora, esse modelo de avaliação psicológica pauta-se apenas na ideia da falta, da anormalidade e da doença.

Esse tipo de demanda, muitas vezes transformada em texto legal e normalmente esperada no cotidiano escolar, pode levar o profissional à falta de autonomia ou, conforme Souza, Ribeiro e Silva (2011, p. 55), pode levar o psicólogo a se considerar tolhido por estruturas fechadas e resistentes a mudanças e se sentir impossibilitado de desenvolver uma atuação condizente com as funções do psicólogo escolar. Esse cenário não é encontrado, todavia, apenas no contexto da educação pública. O artigo de Souza, Ribeiro e Silva (2011) bem ilustra isso, pois a pesquisa nesse artigo apresentada foi desenvolvida com profissionais que atuam em escolas particulares. Na pesquisa das autoras, a maioria dos entrevistados revelou que expectativas e demandas da comunidade escolar para a realização de atendimento estão relacionadas à atuação clínica, individualizada. Em uma das falas apresentada no artigo, uma psicóloga relata: *“Nós, muitas vezes, somos vistos dentro da escola como psicólogos clínicos, nós temos que tratar as pessoas. E eu vejo esse preconceito com relação à profissão do psicólogo clínico, são as principais barreiras para a gente vencer aqui”* (SOUZA et al, 2011, p. 55, grifos no original). As autoras continuam, em seu texto, a relatar os desafios e as dificuldades pelos quais passam os psicólogos, que foram por elas percebidas na pesquisa desenvolvida:

os maiores empecilhos na prática estão ligados às expectativas e à imagem que a comunidade escolar apresenta acerca do psicólogo, ora lhe atribuindo poderes acima dos de sua competência, ora desvalorizando suas funções, acreditando ser um trabalho supérfluo, ou simplesmente ignorando-as. (SOUZA et al, 2011, p. 55).

O artigo de Gaspar e Costa (2011) corrobora para essa constatação, pois essas autoras perceberam em sua pesquisa, desenvolvida com psicólogas que trabalham em escolas particulares de Salvador, Bahia, que, a despeito de todos os avanços ocorridos na área, ainda há uma associação entre a prática do psicólogo escolar e as questões relacionadas à queixa e ao fracasso. Porém, referenciando-se em Meira e Antunes (2003), as autoras conseguem verificar em falas de entrevistadas que, ao mesmo tempo em que essa demanda é apresentada às

profissionais, é o próprio profissional que deve assumir o papel de mediador de diálogos e percepções referentes ao que lhe cabe desenvolver na escola, visando à superação de tais demandas. Quiçá desse modo novas atuações poderão ser construídas conjuntamente com a comunidade escolar.

Peretta e colegas (2014), em artigo no qual apresentam recorte de uma pesquisa em que buscaram conhecer a atuação de psicólogos que trabalham em secretarias de educação de municípios de Minas Gerais, informam que psicólogos entrevistados relataram receber pedidos bastante tradicionais por parte das escolas. Em uma das falas apresentadas pelas autoras, a psicóloga entrevistada diz: “as queixas maiores que chegam para mim lá é de comportamento, dificuldade de aprendizagem” (PERETTA et al, 2014, p. 296). Nas demandas apresentadas pelas equipes das escolas, as autoras verificam um quadro bastante semelhante ao apresentado nos demais artigos: está contida nessa expectativa uma concepção tradicional de Psicologia “baseada no atendimento clínico aos alunos e na compreensão das questões escolares como causadas por questões individuais”. (PERETTA et al, 2014, p. 296).

Conforme dito anteriormente, neste artigo as autoras apresentam o recorte de uma pesquisa mais ampla, focando sua análise em duas entrevistas que apresentam prática de psicólogos que estão em consonância com a Psicologia Escolar Crítica. Ao descreverem a atuação profissional encontrada, indicam alguns pontos que entendem ser solução para o descompasso entre o desejo de se desenvolver uma atuação com características institucionais e a expectativa por práticas psicológicas clínico-terapêuticas. Dizem as autoras que, em contextos nos quais o serviço de Psicologia é recente e conta com apenas um profissional, busca-se, junto às equipes das escolas que esperam a atuação clínica, o estabelecimento de uma identidade de trabalho em que se evita atender alunos individualmente. Segundo as autoras, o psicólogo entrevistado opta ora por desenvolver suas ações com os professores ora com toda a sala de aula, o que certamente também encontra resistências decorrentes de questões postas pelo hábito no cenário educacional. Diz o profissional entrevistado pelas autoras:

Eu faço um trabalho mais diversificado, eu não fico tanto só em atendimento... E os professores se queixam de que não há atendimento com os alunos. Eles acham que, mesmo eu indo lá na sala de aula, isso não é atendimento.... Pelo menos eu estou tentando mudar essa ideia deles do que é o trabalho do psicólogo na escola, né? (PERETTA et al, 2014, p. 297).

Dentro da proposta de desenvolvimento de uma atuação em consonância com a

Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, as autoras salientam que os profissionais não desconsideram a demanda que lhes é apresentada, mas buscam privilegiar o trabalho de intervenção institucional desenvolvido com o corpo docente, a coordenação pedagógica e a equipe gestora da escola de modo a criar estratégias para manter contínuo o acolhimento das demandas e também envolver a comunidade escolar no enfrentamento de suas questões problemáticas.

Não deixar de acolher a demanda que surge é ponto crucial para o sucesso de qualquer trabalho que se pretende desenvolver no interior dos contextos educativos, pois é o que garante a possibilidade de diálogo com os demais integrantes desse espaço. O desafio está em desenvolver práticas acolhedoras, mas que, simultaneamente, potencializem a reflexão ampliada sobre os modos de produção do êxito e do fracasso escolar, de modo a implicar todos no processo de ensino-aprendizagem. Para que seja possível a existência de avanços, é necessário ter a diligência de manter possíveis os diálogos mesmo em cenários em que há a presença de diferentes concepções de Educação e diferentes expectativas sobre a atuação do psicólogo.

Compreendo que o atual estado de coisas no que tange ao cenário de demandas e expectativas direcionados ao psicólogo que atua na Educação é decorrente do modo como a Psicologia foi se construindo e se fortalecendo ao longo do tempo. Apenas muito recentemente, em termos históricos, novos tensionamentos começaram a ser produzidos, em consonância com movimentos que ocorriam também em outras áreas ou disciplinas, como no interior da Psicologia Social, por exemplo, ou na própria Pedagogia, que também passou a repensar suas teorias e seus fazeres.

Logo, se o quadro com o qual o psicólogo se depara no interior das instituições educacionais ainda é carregado das heranças de longas décadas de certo modo de pensar a Educação, é necessário lembrar que esse quadro foi produzido por homens e mulheres detentores de certa concepção de Homem, de Sociedade e de Educação e que defendiam certos objetivos. Não é um quadro estanque, ainda que seja repleto de desafios, e continuará trazendo as heranças que o constitui. Afinal, tem-se aí o encontro de potentes forças divergentes e contraditórias, pois, nos embates travados pela classe dominante com vistas à manutenção de seu domínio sobre a classe dominada, aspectos da realidade que teriam o potencial de desnudar as contradições socialmente produzidas são ocultadas em prol da consolidação e da manutenção daquelas ideias supostamente independentes das condições concretas de sua produção. Tais

ideias, como é o caso da Psicologia, tão somente justificam o exercício de dominação de uma classe sobre outra. Afinal, não é demais lembrar o que afirmaram Marx e Engels (1846/2007, p. 47):

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação.

De um cenário de imobilidade inicial mediante as demandas que vão surgindo e o que o psicólogo sabe que não é indicado realizar, verifica-se que alguns enfrentamentos às expectativas por uma atuação clínico-terapêutica começam a ser realizados, como indicam os artigos de Peretta e colegas (2014) e de Gaspar e Costa (2011). Todavia, mesmo nestes artigos, que buscam apontar para caminhos possíveis de enfrentamento a esse desafio, verifica-se que o psicólogo tende a tomar para si a responsabilidade pelo convite aos demais profissionais que trabalham na Educação ao desenvolvimento de práticas integradas. Necessário pontuar que talvez o tom que ainda falta na construção de fazeres inovadores e que contribuam para que a Educação torne-se bem comum a ser compartilhado entre todos os sujeitos é a responsabilização coletiva por atuações inovadoras. Ou seja, não cabe apenas a um ou outro profissional que compõe o cenário educacional a reflexão e o desenvolvimento de uma atuação crítica. Compreendo que somente a busca conjunta por soluções é caminho para se fazer frente ao protervo tolhimento do acesso à Educação como um direito humano básico de todas as pessoas, inclusive daquelas das camadas mais empobrecidas da população.

O estabelecimento de parcerias dentro da escola para a realização de discussões críticas sobre o que se tem e o que se deseja produzir em termos de educação pode contribuir para o desenvolvimento de uma atuação efetiva e diferenciada. Além disso, os psicólogos que desenvolvem sua atuação cotidiana no interior das instituições educacionais podem somar suas vozes às vozes de pesquisadoras da área que possuem uma história consolidada na construção de novas proposições teóricas e práticas, assim como a autores de outras áreas (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Pedagogia, Serviço Social) para, juntamente com os demais

profissionais da escola, criar outros fazeres. Ou seja, ao afirmar isso, defendo a concepção de que o psicólogo pode tomar parte da construção coletiva que tem sido empreendida por muitos profissionais, com o objetivo de enfrentar os desafios presentes na garantia de acesso à Educação de qualidade para todos.

4.2.3.2 Desafios Político-Institucionais

Nomeei a categoria que ora apresento como *Desafios Político-Institucionais* pois é a que reúne os desafios que alcançam o psicólogo no desenvolvimento de sua atuação e que guardam relação direta com as questões institucionais dos ambientes com os quais mantêm vínculos profissionais. Foram apenas cinco artigos que trouxeram esses desafios, mas as questões apontadas por seus autores são relevantes e requerem atenção.

O primeiro artigo que traz reflexões nesse sentido é das autoras Cunha e Betini (2003), que, ao refletirem sobre as diferentes formas de pensar e fazer dos psicólogos que atuam na educação municipal e entrevistarem psicólogas envolvidas na Comissão de Educação do CRP-06/subsede de Assis, São Paulo, verificam que há, por parte das profissionais entrevistadas, a tentativa de desenvolver trabalhos em equipes de profissionais, mas essas experiências não são as mais frequentes e acabam sendo interrompidas em virtude da ocorrência de mudanças administrativas que deslocam os psicólogos lotados nas Secretarias da Educação para as Secretarias de Saúde, visando ao atendimento emergencial nos ambulatórios de saúde mental. Essas ações acabam impedidas de serem implementadas com êxito: “Ao se referirem a essas práticas, as psicólogas entrevistadas sempre colocavam os verbos no passado ou no futuro, como algo perdido ou uma meta a ser alcançada” (CUNHA; BETINI, 2003, p. 47).

Não bastassem essas transferências de lotação entre secretarias, as depoentes da pesquisa apresentada nesse artigo indicam ainda que não possuem autonomia na definição das ações que julgam serem as mais relevantes, informando que limites institucionais, administrativos e políticos condicionam as práticas desenvolvidas, o que tem gerado sentimentos de impotência e frustração. Por sua vez, lotados na Secretaria da Saúde, os profissionais atendem a uma demanda significativamente alta de pessoas, assim como apresentam uma compreensão dos chamados problemas de aprendizagem como sendo

decorrentes de limites individuais dos alunos e não de problemas no processo de escolarização.

A partir da pesquisa apresentada no artigo, as autoras entendem que a possibilidade de desenvolvimento da atuação do psicólogo na Educação, no contexto investigado, está condicionada ao que caracterizo como um desafio à atuação, pois se refere à subordinação a que são submetidos os profissionais da Psicologia em relação ao modelo político-ideológico adotado por diferentes gestões municipais. Dizem as autoras:

As administrações têm buscado no psicólogo da Educação uma ação a mais que ‘harmonize’ os conflitos sociais através da contenção de tensões originadas na escola. Como essas ‘tensões’ não são originadas no plano psicológico, nem são efeitos exclusivamente psicológicas, o trabalho do profissional de Psicologia requer uma intervenção integrada que quase sempre as administrações não estão dispostas a assumir, resultando, inevitavelmente, em sua ineficácia. Dessa maneira, os psicólogos sentem-se incapazes, frustrados, desprestigiados e até mesmo isolados em relação aos psicólogos que atuam na área da Saúde que, de uma certa forma, conseguem corresponder às expectativas em relação ao seu trabalho. (CUNHA; BETINI, 2003, p. 48).

Merece ser lembrado o que Patto discute acerca dessa busca de harmonia que tem o propósito de minimizar os conflitos sociais. Diz a autora, fundamentada em Deleule (1972):

Na ideologia da troca do ‘negativo’ pelo sentimento de pertencer, os conflitos, manifestações do antagonismo de interesses que se encontram na base da estrutura social de classes, ficam, portanto, reduzidos a uma questão de descaminhos de uma harmonia fundamental perdida que deve ser reencontrada a nível interpessoal. (PATTO, 1984, p. 111).

Como as autoras apresentam um cenário que verifica, segundo suas palavras, “que ações da Psicologia, em nossa região, ainda estão longe de contribuir para a mudança do quadro de produção do fracasso escolar de crianças oriundas das camadas mais pobres da população” (CUNHA; BETINI, 2003, p. 47), não deixam de apresentar também algumas reflexões que apontam caminhos possíveis de mudanças nesse cenário: para elas, os CRPs têm importante papel na revisão do contexto descrito, por meio do fortalecimento das comissões e dos grupos de estudos constituídos. Para elas, esse espaço é menos marcado por pressões políticas partidárias a que estão submetidos os psicólogos em seus locais de trabalho.

Vale ressaltar que esse artigo foi publicado em 2003 e posteriormente a essa data o CFP adotou importantes tarefas no sentido de acolher a demanda apontada pelas autoras, afinal esse órgão tem como proposta, além de regulamentação, orientação e fiscalização do exercício

profissional, a promoção de espaços para a realização de discussões sobre temas importantes para a qualificação dos serviços prestados pelos psicólogos à sociedade. Fomenta, portanto, a divulgação de reflexões científicas em suas publicações, cujo foco está voltado para o fazer profissional dos psicólogos brasileiros. Seguindo a esteira das reflexões críticas que vem sendo entretidas sobre os fazeres do psicólogo escolar e educacional, o CFP realizou cinco publicações durante o período de 2008 a 2013 que tratam desta relação, contribuindo para a produção e propagação de novos fazeres. As publicações são: *Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*, publicado em 2008; *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: profissão na construção da educação para todos*, publicado em 2009 (2009b); *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*, também publicado em 2009 (2009a); *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola*, publicado em 2010; *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*, publicado em 2013 (2013b).

Em consonância com o que instigava Patto ainda em 1984 (p. 112), quando afirmou que “Ao psicólogo, em geral, e ao psicólogo escolar, em particular, fica o desafio do desenvolvimento em rumos alternativos”, as autoras do artigo em análise indicam duas mudanças necessárias no cenário da atuação do psicólogo escolar: a primeira é a:

necessidade de promover uma revisão na formação do psicólogo a fim de prepará-lo para atuar em políticas públicas, através de uma formação teórica consistente e de experiências práticas em estágios que lhe permitam compreender e atuar junto ao contexto social em que irá trabalhar enquanto profissional. (CUNHA; BETINI, 2003, p. 48).

A segunda mudança necessária no cenário de atuação do psicólogo, para as autoras, é a busca de novas formas de “flexibilizar a subordinação a que são submetidos os profissionais da Psicologia em relação ao modelo político-ideológico adotado pela gestão municipal” (CUNHA; BETINI, 2003, p. 48), com vistas a ao alcance de maior autonomia para a área. Com isso, não é possível deixar de lembrar o quanto a escola é um espaço carregado por contradições, o que faz desse um lugar de encontro de tensões e disputas de interesses nem sempre consoantes entre si. Compreendo que, nesse emaranhado de vozes que se entrecruzam, é fundamental o esforço para o desenvolvimento de parcerias entre os profissionais que atuam conjuntamente na Educação, de modo a que as equipes se fortaleçam, pois somente pelo fortalecimento teórico-prático coletivo é possível fazer frente às múltiplas exigências desses espaços e às divergentes

concepções de Educação que se apresentam na administração pública.

Poder-se-ia pensar que muitos dos desafios descritos pelas autoras que tangenciam aspectos da atuação psicológica desenvolvida tenham sido pelo menos parcialmente superados, pois a publicação ocorreu em 2003 e, desde aquele período até o momento, diversas ações já foram desenvolvidas ou implementadas (como, por exemplo, a alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia ocorrida em 2004 ou o significativo empenho do CFP para fomentar as discussões sobre a atuação do psicólogo na Educação). Porém, Peretta e colegas, cujo artigo é de 2014, apontam que muitas dessas questões continuam comparecendo no cotidiano do psicólogo que atua na Educação. Descrevendo práticas que dialogam com uma proposta crítica em Psicologia Escolar, em seu artigo as autoras verificaram que os psicólogos investigados encontram como principal obstáculo para seus fazeres as relações políticas com a Secretaria Municipal de Educação e a consequente instabilidade gerada a cada nova gestão eleita nos pleitos municipais. A depender do modo com a gestão eleita realiza seu trabalho e concebe a Educação e a Saúde, melhor ou pior será a estrutura disponível para os profissionais desenvolverem suas ações. Acerca disso, um de seus entrevistados diz: “A estrutura ainda é precária e a gente corre atrás realmente para atender dentro das melhores maneiras possíveis às demandas que chegam pra gente hoje” (PERETTA et al, 2014, p. 299).

Além disso, se há essa instabilidade decorrente das relações com as secretarias municipais, também há dificuldades advindas das relações intraescolares, conforme as autoras verificam. Isso se dá, por exemplo, na relação com algumas diretoras de escola desfavoráveis aos serviços que visam a uma relação de trabalho com a escola como um todo e não só com os estudantes. As autoras verificaram relatos da existência de divergências de concepções sobre como deve ser o trabalho do psicólogo, tão graves que ameaçam inclusive questões básicas e fundamentais para o profissional, sujeito que, como tantos outros, vive do trabalho: “Por vezes essas diretoras levaram reclamações à Secretaria de Educação do município e os psicólogos foram ameaçados de perder o emprego” (PERETTA et al, 2014, p. 299). Como solução para isso, as autoras relatam que os profissionais buscam atuar em instituições que se mostrem mais abertas às suas propostas. Obviamente, isso nem sempre será possível. No caso dos profissionais que atuam no contexto público, nem sempre há a possibilidade de realização de remoções de uma escola para outra (assim como nem sempre há, por parte dos gestores públicos, a intenção de propiciar essas movimentações entre os servidores).

No tocante ao relacionamento com os professores das escolas, outro entrevistado pelas

autoras indica que também a relação tem sido difícil. Isso ocorre pois, havendo na sociedade o estereótipo do psicólogo clínico, alguns professores se mostram indispostos ao trabalho de caráter psicoeducacional proposto pelo profissional. Visando construir um fazer diferenciado, o profissional:

busca desmistificar expectativas idealizadas no dia a dia, com conversas que estimulem a autocrítica e reflexão dos professores, sempre com muita tranquilidade e respeito, mostrando-lhes que diante deles não há nenhum superior, mas sim, um colega de trabalho que deseja mudanças e propõe novos modos de conceber e agir na escola. (PERETTA et al, 2014, p. 299).

Se agruras relacionadas aos órgãos públicos nos quais estão lotados os psicólogos apresentam-se para os profissionais que nesse contexto desenvolvem sua atuação, os profissionais que optam por trabalhar em escolas particulares passam também por desafios que, por um lado, lhe são peculiares, mas por outro, revelam aspectos da área como um todo.

O fato de trabalhar em escola particular insere o psicólogo em um lugar que desnuda com mais veemência a lógica de mercado que está em jogo também na Educação. Souza, Ribeiro e Silva (2011) indicam que na escola particular o psicólogo se depara com questões específicas desse contexto, como as relações de poder nas gestões privadas e a mercantilização da Educação. Mas não apenas isso: nesse espaço, o psicólogo toma conhecimento de que sua presença e seu trabalho são figuras de *marketing* utilizado pela instituição para atrair e manter seus clientes, na perversa lógica do mercado. Logo, a contratação desse profissional pode estar associada à busca, por parte da instituição educacional, de destaque entre a concorrência na acirrada busca e na manutenção de matrículas.

Na pesquisa das autoras, alguns psicólogos denotam perceber essa lógica mercadológica que compõe a escola particular. Todavia, outros sequer apontam para essa questão. No caso dos primeiros, as autoras verificaram que se instala um quadro tal que o profissional muitas vezes torna-se refém desse sistema, situação que interfere em sua motivação para o trabalho. “Neste âmbito, uma das psicólogas mencionou que as suas condições de serviço estão muito relacionadas à sua capacidade de atender a uma demanda que visa à produção de notas e, ao mesmo tempo, precisa agradar aos alunos, situação que lhe causa pressão” (SOUZA; RIBEIRO; SILVA, 2011, p. 56).

Compreendo que essa busca desenfreada por resultados objetivos (traduzidos nas notas dos alunos) fica mais evidente no contexto privado, pois a escola particular é diretamente

avaliada por seu cliente pelos resultados que apresenta nesses termos, assim como pelos diversos instrumentos oficiais de avaliação (ENEM, por exemplo). Além disso, entendo que essa lógica extrapola esse contexto e alcança a Educação como um todo, pois, nas escolas públicas, também há busca por um aluno idealizado, que aprende conforme o planejado e tira notas altas. Aqueles que não atendem a esse padrão, não alcançando as metas desejadas, acabam sendo simbolicamente expulsos do contexto escolar pelas ações que aí transcorrem, que podem contribuir para as sistemáticas repetências. Essas, por sua vez, conduzem à evasão ou à formação acelerada e muitas vezes superficial propiciada pelos programas de educação de jovens e adultos.

O psicólogo que toma para si a proposta de desenvolver uma atuação que caminha na direção contrária a esse cenário irá de encontro ao propósito para o qual a Psicologia foi idealizada em sua origem e desenvolvida ao longo de sua história. Ou seja, a Psicologia (e a profissão dela decorrente) foi criada com o propósito de criar explicações supostamente abalizadas pelo *status* de verdade atribuído à Ciência para as contradições produzidas no seio da sociedade burguesa pela lógica liberal. Construir uma atuação tendo como horizonte a denúncia dos propósitos da classe dominante para a Psicologia; negar o acolhimento acrítico à demanda pelo desenvolvimento de uma atuação voltada para a psicologização das problemáticas que surgem no interior das escolas; considerar que a escola reproduz a lógica da atual organização da sociedade; e considerar as bases materiais e históricas da produção da vida: isso implica resistir e revolucionar.

O psicólogo poderá tomar parte, juntamente com os demais profissionais da escola, da busca pela minimização da alienação presente nas relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem. É preciso lembrar, todavia, que também o psicólogo possui, com seu trabalho, uma relação que, sob muitos aspectos, é alienada, pois, como qualquer outro trabalhador contemporâneo, desenvolve sua atividade sob a égide do capital. Logo, também fica sujeito à satisfação de suas necessidades para que ocorra a produção de sua vida material e, nessa condição, também acaba submerso pelas tantas artimanhas ideológicas da produção da realidade social. Também para o psicólogo, portanto, haverá rupturas entre o significado e o sentido de seu trabalho, pois essa característica é própria da sociedade em que há divisão social do trabalho e propriedade privada, conforme Leontiev apontava (1978). Para esse autor, o sentido do trabalho decorre das condições de vida do trabalhador, que precisa vender sua força de trabalho visando ao salário, situação exata dos profissionais entrevistados pelos autores dos

artigos em análise.

Um horizonte possível para esse quadro é apontado por Duarte (2004, p. 57), que, também em consonância com Leontiev (1978), afirma:

O sentido do trabalho do operário poderá, porém mudar, ainda que parcialmente, numa situação de organização coletiva com vistas à luta contra a exploração do trabalho, luta essa que tenha por horizonte a própria superação das relações sociais capitalistas, a própria superação da lógica de reprodução do capital.

Na situação do psicólogo que atua na Educação, não compreendo outra saída possível exceto, conforme apresentado na seção anterior, o desenvolvimento de parcerias e diálogos com os demais trabalhadores da escola, inclusive com aqueles com outras formações e que, por isso, trazem outros olhares, para que assim se dê o fortalecimento teórico-prático de todos os integrantes da equipe. Desse modo, podem ser ampliadas as possibilidades de se fazer frente às tentativas, no mais das vezes exitosas, da lógica da reprodução do capital.

Ainda sobre o artigo de Souza, Ribeiro e Silva (2011), há outro destaque a ser dado quanto aos desafios da prática profissional. Segundo as autoras, esses desafios não se limitam apenas às expectativas quanto ao papel do psicólogo nesse contexto, pois junto a estas há demandas oriundas dos gestores escolares que se apresentam como atividades imediatas a serem cumpridas. Exemplo disso surge na fala de uma das entrevistas pelas autoras: “A gente, psicóloga da escola, acaba fazendo algumas coisas que não são muito da sua alçada. Então, se falta um professor, às vezes você tem que entrar na sala de aula e fazer um trabalho improvisado” (SOUZA; RIBEIRO; SILVA, 2011, p. 55). Para as autoras, isso mostra a existência de sérios problemas relacionados à imagem que esse profissional possui na instituição, o que clama pela “necessidade de responsabilidade e empenho na consolidação de práticas que o identifiquem como um profissional capaz de colaborar efetivamente no processo educacional” (SOUZA; RIBEIRO; SILVA, 2011, p. 55).

O alerta das autoras é importante e requer atenção, pois o quadro descrito exige posicionamentos firmes e sólidos do profissional que atua nesses contextos. Contudo, fazer frente às demandas apresentadas pelos empregadores requer formação consistente e clareza do significado político da atuação no contexto educacional, pois esses empregadores acabam submetendo o profissional a condições de trabalho nem sempre adequadas, pois fazem exigências de intervenções não condizentes com o cargo do psicólogo escolar, a medida que

não garantem autonomia e liberdade para executar projetos que coincidam com o que a área vem produzindo nas últimas décadas e com o que o profissional deseja desenvolver.

Souza, Ribeiro e Silva (2011) salientam ainda que o psicólogo que atua na rede particular de ensino encontra um campo de trabalho para o qual não foi formado para atuar, pois não teve oportunidade de acessar, na graduação, discussões sistematizadas baseadas em literatura específica sobre o ensino privado. Em contrapontos às autoras, compreendo que é necessário considerar que o período da graduação em Psicologia, circunscrito em média a cinco anos, de fato não possibilita tempo para a discussão de especificidades de todas as áreas da Psicologia, restando esta tarefa à formação continuada a ser desenvolvida depois da graduação pelos profissionais formados.

Nesse sentido, além da necessidade de haver um movimento do profissional em busca dessa formação, as instituições de ensino têm papel crucial no sentido de tornar acessível a estes profissionais o necessário aprofundamento. Desse modo, concordo com Meira (2003, p. 66), quando afirma:

Também consideramos muito importante que a universidade abra espaços para o desenvolvimento de projetos de formação continuada dirigidos aos psicólogos que estão atuando no mercado de trabalho, para que tenham a oportunidade de refletir sobre as questões emergentes de sua prática à luz dos avanços teórico-críticos já conquistados. Acreditamos que esse encontro pode não apenas enriquecer a atuação dos profissionais, como também contribuir para que se rompa o círculo vicioso da mediocridade que tem encontrado fértil terreno nas universidades brasileiras.

Ou seja, um caminho possível para se fazer frente aos percalços decorrentes das relações políticos-institucionais, além da formação continuada, pode ser o do diálogo com os pares no processo de formação continuada do psicólogo, desde que isso seja propiciado a este profissional no contexto social no qual se encontra inserido.

4.2.3.3 O trabalhador psicólogo

Nomeada de *O Trabalhador Psicólogo*, nesta seção apresento as análises decorrentes dos desafios aduzidos pelos autores que perpassam a condição de trabalhador do psicólogo

escolar. Estas questões compuseram uma categoria de análise, pois vários foram os artigos que os discutiram, seja aqueles publicados em anos mais distantes quanto em artigos de publicação mais recente.

Rossetti e colegas (2004), por exemplo, apresentam um quadro que as surpreendeu: constataram que naquele período era escasso o número de psicólogos atuando nas escolas de Vitória, Espírito Santo, concluindo que o serviço de Psicologia Escolar não se encontrava inserido no cotidiano das instituições escolares daquele município. Dizem eles:

Esperava-se, de uma certa forma, que não houvesse psicólogos atuando na maioria das escolas, mas o número reduzidíssimo desses profissionais leva à constatação de que, na verdade, atualmente, o Serviço de Psicologia Escolar não se encontra inserido no cotidiano das instituições escolares do município de Vitória.

Os autores apresentam, ainda, sua expectativa de que esse quadro poderia mudar a partir do efetivo cumprimento da Lei Estadual n.º 6.974, publicada no final do ano 2001. A exemplo de Rondônia e do Paraná, casos citados anteriormente, também no Espírito Santo foi criada uma lei prevendo a instituição do serviço de Psicologia Escolar na rede pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, mas que, até o período da realização da pesquisa das autoras, ainda não havia sido posta em prática.

De todo modo, à época da publicação do artigo de Rossetti e colegas (2004, p. 194), o quadro da Psicologia Escolar na cidade de Vitória não era favorável: “A inserção de profissionais da área é muito pequena e as razões alegadas para tal fato apontam para um desconhecimento das contribuições possíveis da Psicologia Escolar para a Educação”. Certamente não é possível extrapolar esses dados para os demais contextos brasileiros, até por não ser este o objetivo da pesquisa ora desenvolvida. Todavia, a leitura do texto instala uma inquietação acerca das possibilidades não apenas da entrada dos profissionais para atuar na área, mas também sua permanência nesse espaço, que não decorre apenas de identificação com as questões relacionadas à Educação, mas também das relacionadas às possibilidades concretas permitidas pelas condições de trabalho disponíveis. Afinal, os autores da pesquisa verificaram um quadro difícil na relação dos profissionais com os empregadores: os psicólogos entrevistados não possuíam vínculo empregatício formal com as escolas em que trabalhavam e não estavam nas escolas durante todos os dias da semana. Além disso, as entrevistas com os poucos psicólogos escolares existentes naquele município consistiram, segundo os autores, de

significativa lista de reclamações relacionadas às dificuldades de atuação nas instituições.

Tada, Sápia e Lima (2010) também constataram, em sua pesquisa, uma desvalorização em termos de remuneração do profissional psicólogo, o que as leva a considerar que isso contribui para que o psicólogo deixe de atuar na área da Educação. É interessante observar que essa percepção de que o psicólogo que atua na Educação percebe uma baixa remuneração é apropriada inclusive pelos estudantes da área, conforme constataram Sassi e Maggi (2007) – em artigo que compõe o grupo 3 e que será mais adiante apresentado – ao dialogarem com estudantes de Psicologia sobre sua compreensão da Psicologia Escolar como futuro campo profissional. Neste último caso, as autoras identificaram que a maioria das participantes da pesquisa possui clareza acerca da dificuldade em relação à inserção nesse campo, seja por contratações, concursos ou outras formas de trabalho. Porém, as estagiárias entrevistadas, independente das dificuldades mencionadas, insistiram em afirmar que algum tipo de mudança futura é possível.

Souza, Ribeiro e Silva (2011), ao entrevistarem profissionais atuantes em escolas particulares, verificaram falas que denotam bastante preocupação para a área, tais como as que seguem: “*não foi a minha primeira escolha; foi uma coisa de mercado de trabalho que me levou a isso* [referindo-se à atuação como psicóloga escolar]; *não é minha área de paixão; eu não via a Psicologia Escolar como um fim, não era meu foco* [na graduação em Psicologia]” (SOUZA et al, 2011, p. 57, grifos no original). Para as autoras, isso indica que o encontro dos profissionais com a Psicologia Escolar quase sempre foi precedido por um grande desencontro, pois inicialmente pode não ter havido interesse por esse campo de atuação. Sem embargo, tendo que buscar se inserir no mercado de trabalho depois de concluída a graduação e sendo essa a oportunidade disponível, acaba ocorrendo o encontro com a área e suas especificidades, necessitando o psicólogo então se envolver com as questões educacionais.

O quadro denunciado pelos autores dos artigos que compõem o grupo 1, seja em aspectos verificados na categoria anteriormente apresentada, *Desafios políticos-institucionais*, ou, ainda, na categoria ora discutida, desnuda uma situação de sofrimento vivenciado pelos profissionais em suas relações com o trabalho.

Querendo entender esse cenário, distancio-me da tentativa de compreensão do sofrimento como um fenômeno individualizado vivido pelo trabalhador psicólogo, ainda que também compreenda se tratar este de um fenômeno vivenciado por sujeitos concretos que efetivamente sofrem. Porém, evitando uma leitura subjetivista de um processo que é social,

aproveito-me da argumentação marxiana de que esse sofrimento não decorre tão somente da relação direta desse trabalhador com seu trabalho, mas, antes, advém das condições sociais e históricas próprias da sociedade capitalista e que levam à alienação, à medida que essa produz cisão entre sentido/significado do trabalho. Há sofrimento pois:

o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...]. (MARX, 1844/2003, p. 114).

Isso deriva do modo de produção da vida característico da sociedade capitalista, na qual o trabalho tem fundamentalmente o propósito de gerar acúmulo de capital. O sofrimento é vivenciado como algo individual, mas é decorrente das relações de produção engendradas na sociedade contemporânea e o psicólogo, trabalhador intelectual que é, também não escapa ileso a esse sofrimento, pois “em um modo de produção que produz e reproduz alienação, nenhum setor de trabalho está descolado dessa relação” (GRADELLA JUNIOR, 2010, p. 146).

Porém, entendo que o psicólogo pode ocupar um lugar privilegiado na busca pela superação da alienação à medida que é inerente à sua profissão o conhecimento dos processos pelos quais ocorre o sofrimento psicológico decorrente das relações de trabalho, o que lhe traz condições ampliadas de resistência crítica às relações de dominação. Ou seja, produzir teórico-metodologicamente seu trabalho permite ao psicólogo a possibilidade de construção de estratégias para a tomada de consciência sobre os processos alienantes aos quais é submetido, posto que isso exige que o profissional volte-se para a compreensão dos condicionantes sócio-históricos que comparecem na construção de seu trabalho e de sua própria subjetividade. Essa apropriação ampliada da realidade é caminho possível para a superação da alienação e produção da transformação.

4.3 Grupo 2: Estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação

Nesta seção, são apresentadas as análises realizadas a partir dos artigos cujo objeto de estudo refere-se ao campo da atuação profissional, isto é, aqueles que relatam a atuação desenvolvida pelos próprios autores (ou por pelo menos um dos autores) dos artigos analisados.

Conforme já mencionado, considere relevante aproximar esses artigos em um único agrupamento, pois a importância de relatos de atuação está na possibilidade da realização de reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelos próprios autores. O resultado da análise realizada nos artigos incluídos nesse grupo é apresentado a seguir.

4.3.1 Eixo I: Concepções teóricas

Ao desenvolver o processo de análise dos artigos que compõem o grupo 2, especialmente quando a eles direcionei o questionamento relacionado às concepções teóricas norteadoras da atuação profissional descrita, pude verificar que há considerável variedade de diferentes teorias que fundamentam esse conjunto de textos. Porém, é preciso ressaltar que, diferentemente do que foi encontrado pelos pesquisadores que publicaram os artigos que compõem o grupo 1, que verificaram o ecletismo no interior da atuação profissional dos psicólogos, as diferentes teorias fundamentam os diversos artigos, não sendo verificadas situações de ecletismo teórico no interior de um mesmo texto.

Essa diversidade teórica tornou-se, então, objeto de meu olhar, a partir da definição da categoria intitulada *Diversidade de concepções teóricas*, apresentada abaixo, na qual volto-me à compreensão de que teorias são essas e como se apresentam nos artigos do grupo 2.

4.3.1.1 Diversidade de concepções teóricas

Na profusão de diferentes teorias que comparecem fundamentando os diferentes artigos que compõem o grupo 2, há abordagens como a perspectiva Sociocultural Construtivista, a Sistêmica, e o Cognitivismo, por exemplo. Ademais, em alguns desses textos os autores também buscaram referências em publicações da Psicologia Escolar brasileira que têm sido construídas a partir de uma perspectiva crítica, entretecendo reflexões com estas publicações, ainda que o número de textos que propõe esse diálogo seja exíguo.

Desse modo, inicio esta seção dialogando com o artigo de Chagas, Pedroza e Branco

(2012), intitulado *Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação*, no qual as autoras discutem como o psicólogo escolar pode participar da implementação da noção de democracia no cotidiano da escola e auxiliar na construção da coerência entre o projeto político pedagógico e as práticas educacionais voltadas para a criança. Julia Chamusca Chagas é mestre em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília; Regina Lúcia Sucupira Pedroza é doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília e pós-doutora em Sciences de Education pela *Université Paris V*; por fim, a autora Angela Uchoa Branco é doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo e pós-doutora pela *University of North Carolina* e pela *Duke University*.

Logo no início de seu artigo, as autoras indicam a perspectiva Sociocultural Construtivista como a concepção teórica que as norteia, posto que discutem como se dá o desenvolvimento humano e, mais especificamente, o desenvolvimento infantil segundo essa perspectiva teórica. Para as autoras, tal concepção apresenta uma compreensão dos processos de desenvolvimento humano de forma dinâmica, não apartados de seu contexto sociocultural.

Em sua fundamentação, apresentam alguns conceitos dessa abordagem, como, por exemplo, o de Separação Inclusiva, segundo o qual o desenvolvimento não se reduz à influência unilateral nem do organismo, nem do ambiente, mas, antes, advém da relação de interdependência mútua que se dá entre eles. Baseadas em Palmieri e Branco (2004) e Valsiner (1989), dizem elas: “Esse conceito se baseia na simultaneidade entre a interdependência e a diferenciação entre a pessoa e o seu contexto social no processo de desenvolvimento humano. [...] É essa tensão da simultaneidade que promove o jogo dialético do conceito de separação inclusiva” (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012, p. 74).

Além disso, as autoras recorrem à Vigotski para explicar o desenvolvimento humano no período da primeira infância:

Para compreender o desenvolvimento humano no período da primeira infância é preciso considerar as condições físicas e biológicas das crianças. Assumindo a presença e característica da complexidade inerente ao desenvolvimento humano, não se pode estabelecer uma dicotomia entre biológico e social, porque ambos se constituem mutuamente em um processo contínuo e dinâmico, como uma síntese entre opostos em que a tensão nunca é resolvida. O funcionamento mental, por exemplo, é constituído por processos mentais elementares derivados do equipamento da espécie, da maturação biológica e da experiência individual da criança com o ambiente físico. É pelos processos sociais imersos na cultura que a criança desenvolve o funcionamento mental

superior, e é pelas relações reais entre indivíduos humanos que ela adquire o domínio da linguagem, transformando todas as suas funções mentais (Vygotsky, 2000). A maturação biológica, como mero acúmulo quantitativo, não define base para o desenvolvimento de funções superiores, porém não deve ser desconsiderada porque influencia a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo. (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012, p. 74).

Desse mesmo teórico, as autoras também lançam mão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, visando compreender o desenvolvimento infantil ao defender que é preciso criar espaços de socialização nas escolas para que crianças em faixas diferentes de desenvolvimento possam interagir por meio da brincadeira, de modo a criar zonas que estimulem o seu desenvolvimento. Além disso, afirmam ainda que a abordagem sociocultural construtivista valoriza o conflito como promotor do desenvolvimento, pois as negociações permitiriam troca de conhecimentos e significados construídos a partir dessas interações.

Jaan Valsiner, psicólogo nascido na Estônia e radicado nos Estados Unidos, é o autor que buscou construir uma síntese integradora entre as teorias do desenvolvimento humano postuladas por Piaget e Vigotski (mas também fundamenta-se em autores como George Herbet Mead, James Mark Baldwin, Pierre Janet), buscando uma síntese dialética entre ambas com o objetivo de superar o que seria considerado uma unidirecionalidade nos estudos psicológicos. Essa unidirecionalidade ora atribui ênfase aos fatores do indivíduo em seu desenvolvimento, ora ao contexto, de modo a colocar em segundo plano a atuação ativa do indivíduo. A essa perspectiva teórica decorrente da síntese integradora entre Piaget e Vigotski dá-se o nome de perspectiva Sociocultural Construtivista (também chamada de Coconstrutivismo), que

[...] busca, por meio da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase do papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento), compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo. (MADUREIRA; BRANCO, 2005, p. 91).

Escapa aos propósitos do texto aqui desenvolvido oferecer uma análise aprofundada dessa perspectiva, suas questões ontológicas e epistemológicas, posto que o objetivo delineado é o de explicitar concepções teóricas que dão sustentação à atuação descrita nos artigos do grupo 2. Contudo, não é possível deixar de mencionar as polêmicas envolvidas no modo como Valsiner concebe tanto a teoria proposta por Vigotski quanto a Psicologia Histórico-Cultural como um todo.

Molon (2003), ao desenvolver detido estudo sobre o processo de constituição do sujeito e da subjetividade, buscou conhecer as concepções presentes em distintos estudiosos de Vigotski. Em todos, percebeu que é comum o entendimento da origem social do homem, todavia há discordância entre eles no que se refere ao modo como compreendem que se dá a relação do sujeito com a sociedade e, especialmente, a relação entre a constituição da subjetividade entre as esferas social e individual. Em sua análise, a autora verificou que há pesquisadores que dão ênfase aos aspectos intrapsicológicos, citando Valsiner e o Coonstrutivismo como exemplo, assim como há autores que dão ênfase, em suas análises, ao funcionamento interpsicológico. Há ainda um terceiro grupo de autores que concebem de forma dialética a relação entre os aspectos intra e interpsicológicos. Para Molon (2003), nas duas primeiras há uma redução da teoria vigotskiana que aparta dela a fundamentação teórica derivada de Marx, posto que faz parecer que Vigotski compreende o sujeito a partir de uma ou outra ênfase (social ou individual), afastando a dialética marxiana de suas bases filosóficas.

Portanto, as críticas decorrentes de concepções como a de Valsiner referem-se não apenas à sua aproximação de Piaget a Vigotski (conforme discutido na seção 4.2.1.2), mas fundamentalmente a essa artificial ruptura entre este último pesquisador de sua fundamentação no materialismo histórico e dialético, objetivando deixar sua teoria mais assimilável ao universo ideológico próprio do capitalismo contemporâneo, conforme assevera Duarte (2001).

A teoria vigotskiana também é referida por Andrada (2003), no artigo intitulado *Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente*. Em seu texto, a autora apresenta uma atuação desenvolvida em Santa Catarina e faz uma reflexão acerca do papel do psicólogo escolar, apresentando uma intervenção sistêmica realizada em uma escola municipal. Edla Grisard Caldeira de Andrada é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Desde o início de seu texto, a autora informa que as concepções teóricas que dão sustentação à sua atuação são a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Sistêmica. Para ela, a escolha de ambas se dá por “[...] considerarem o sujeito no seu meio social, contextualizando-o no tempo e no lugar, partindo do fundamental princípio acerca da formação social do ser humano” (ANDRADA, 2003, p. 172). A autora justifica essas escolhas, informando que se fundamenta em Vygotsky (1997; 1998) em virtude do estudo que esse teórico faz acerca da formação dos processos psíquico-superiores ao relacioná-los à atividade social, necessariamente mediada. A autora dá ênfase à teoria da gênese e do desenvolvimento do

psiquismo humano apresentada pelo teórico, e ao processo de significação como essencial ao desenvolvimento humano.

Sua opção pelo paradigma sistêmico dá-se por compreender que essa concepção teórica possibilita uma nova visão acerca dos problemas, mesmo as chamadas dificuldades de aprendizagem. Ou seja, defende a autora que o paradigma sistêmico ultrapassa o paradigma de causa e efeito, linear, à medida que

o significado e o entendimento que o sistema escolar dá à dificuldade de aprendizagem podem ser transformados quando professores e pedagogos se colocam como sujeitos que também constroem e mantêm o problema. Consideram-se, portanto, o contexto e as relações estabelecidas com esse educando, assim como a significação acerca do que se mostra ser 'problema de aprendizagem. (ANDRADA, 2003, p. 172).

O modo como a autora compreende o desenvolvimento humano é elucidado na fundamentação teórica do artigo e é iniciado pela afirmação de que se trata de um processo. Fundamentando-se em Bronfenbrenner (autor acerca do qual tratarei na seção 4.4.1.3), a autora indica que a pessoa desenvolve-se por meio de processos proximais, isto é, interações que se dão nos contextos ou sistemas diretos dos quais o sujeito faz parte, assim como em outros sistemas que também influenciam a vida do sujeito, ainda que indiretamente. Logo, defende a autora que, segundo a abordagem sistêmica, as interações são como o motor do desenvolvimento (TUDGE; GRAY; HOGAN, 1997; ANDRADA, 2003).

Na sequência, afirma que Vigotski possui uma compreensão semelhante à da abordagem sistêmica acerca do desenvolvimento. Diz ela:

Vygotsky (1981) defende a idéia de que os outros têm fundamental papel no desenvolvimento de qualquer pessoa, uma vez que nós só nos desenvolvemos através das interações estabelecidas com os outros, sendo que estas interações estão carregadas de significados socialmente construídos. (ANDRADA, 2003, p. 172).

Segundo essa perspectiva teórica, o significado dado por uma professora ao que considera como problema de aprendizagem ou de comportamento é resultado de suas experiências e apropriações “geradas nas suas interações nos sistemas em que vive e viveu ao longo de sua história” (2003, p. 172). Ou seja, verifica-se uma intenção de buscar um diálogo entre ambas as teorias anunciadas como sustentação de seus fazeres.

Apesar dos argumentos apresentados pela autora, compreendo que há notória divergência entre as teorias adotadas. Para permanecer em alguns pontos mais flagrantes de discordância entre ambas, distingue-se entre elas especialmente o modo como concebem o sujeito. Para Vigotski, o processo de constituição do psiquismo humano é fundamentalmente social, isto é, a partir da dialética marxista, esse autor compreende que a gênese das funções psicológicas deve-se à apropriação da significação da vida social, possibilitada pela mediação semiótica. Ou seja, a partir da dialética inerente ao processo de subjetivação/objetivação, Vigotski compreende o sujeito como o conjunto das relações sociais por ele entretidas: “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 33). Isto não significa, porém, que aspectos biológicos constituintes do sujeito não sejam fundamentais na perspectiva vigotskiana. Ao contrário, trata-se de condição material que esteia a possibilidade da processualidade histórica e dialética inerente à constituição subjetiva.

Reconhecidamente a Teoria Sistêmica guarda algumas semelhanças com aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, pois, assim como esta, também buscou romper com a atenção alocada somente no indivíduo para alcançar a compreensão do desenvolvimento humano, como foi, por bastante tempo, tradição na Psicologia. Porém, entre ambas as teorias, muda o modo como são compreendidos o contexto e as relações do sujeito com esse contexto.

No que se refere à Teoria Sistêmica, alguns pontos que a caracterizam merecem destaque: o foco de análise amplia-se do indivíduo para alcançar também as pessoas em interação; nessa abordagem, há o reconhecimento da interdependência entre as pessoas e a reciprocidade entre elas, superando-se uma perspectiva apenas unidirecional de análise acerca da influência de uma pessoa sobre a outra; na investigação sobre os indivíduos, adota-se uma visão ecológica, que leva em conta a interdependência e a contínua constituição e frequente transformação do indivíduo no ambiente no qual está inserido (ROSSETTI-FERREIRA, 2006). Para a abordagem sistêmica, o indivíduo está integrado a um sistema mais amplo, o meio ambiente, com e a partir do qual busca alcançar a homeostase, o equilíbrio. O indivíduo é entendido como um organismo em relação dinâmica com o ambiente, compondo sistemas em constante desenvolvimento.

Ao pensar acerca da abordagem teórica Sistêmica no interior dos espaços escolares, a autora compreende que a escola constitui-se como um sistema e a crise que nela ocorre é

resultado da necessidade de mudanças nas interações desse sistema. O trabalho nesse contexto e a partir do pensamento sistêmico enseja na criação de novos significados para aquilo que é compreendido como um problema. A autora instiga a pensar, então, que, a partir dessa concepção teórica, não é possível mais conceber o aluno como aquele sujeito com problemas, apartado de todo o restante do sistema sala de aula. Antes disso, trata-se de um sujeito em relação, sendo que seu problema possui uma função no sistema escolar. Fundamentada em Satir (1980), a autora defende que o sintoma consiste-se como um problema na comunicação, estando essa disfuncional. O trabalho do psicólogo constitui-se, portanto, em agir tendo como foco a comunicação do sistema.

Na sequência de seu texto, a autora relata dois casos por ela acompanhados. É possível verificar-se, nesses relatos, forte sustentação de sua atuação no pensamento sistêmico, todavia, tímido comparecimento da Psicologia Histórico-Cultural. Independentemente disso, a atuação descrita denota busca pela concretização de novas maneiras de intervir nas escolas sem construir ou fortalecer marcas de fracasso em alunos sobre os quais recaem queixas, fazendo circular as responsabilidades e os esforços na intenção de construir novos sentidos para as vivências ocorridas na escola.

Vale mencionar que se, por um lado, compreendo que as concepções teóricas apresentadas no artigo não necessariamente dialogam, conforme defende a autora, por outro, a autora defende sua escolha por diferentes abordagens ao afirmar: “Quanto mais lentes diferentes nós tivermos para o olhar, a leitura e o entendimento de um mesmo fenômeno, mais rica será nossa compreensão do mundo” (ANDRADA, 2003, p. 177). Mesmo que de distintos lugares teóricos, a autora tomou para si o desafio de construir práticas criativas e inovadoras visando à transformação e à melhoria da aprendizagem.

Chagas e Pedroza (2013) – autoras apresentadas anteriormente – discutem o papel do psicólogo escolar na elaboração do projeto político pedagógico nas escolas no artigo intitulado *Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil*. As autoras indicam que se fundamentaram em Wallon para desenvolver seu trabalho, mas além deste autor, ambas também se detêm a discutir aspectos relacionados à história da constituição da Psicologia Escolar, buscando em Patto (1984) fundamentos para sua reflexão. Baseando-se nesta pesquisadora, as autoras coadunam com a compreensão de que a entrada da Psicologia na escola inicialmente serviu para a realização de seleção e adaptação dos educandos a certo modelo social, de modo a reproduzir na escola a formação da sociedade de classes. Dizem elas

que a Psicologia Escolar se constituiu, então, com a tarefa de fornecer justificativas para a existência de uma escola excludente pertencente a uma sociedade também excludente. Além disso, as autoras tecem reflexões sobre o movimento de crítica que teve lugar no país a partir dos anos 1980, fazendo referência aos trabalhos de Psicologia Escolar que passaram a fazer a crítica ao modelo clínico-terapêutico de atuação nas escolas. Citam estudos feitos na década de 1980, tal como o de Andaló (1984), que

mostram que essa atuação fundamenta-se na lógica saúde versus doença para avaliar os problemas psíquicos, escondendo as possíveis influências dos aspectos pedagógicos ou das relações constituídas no contexto escolar que influenciam esse processo. Dessa forma, baseia-se na culpabilização, desconsiderando toda complexidade do sistema educacional, que envolve fatores múltiplos que vão além dos psicológicos (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 36).

As autoras também apontam que concordam com Souza (2009) sobre estar havendo um crescimento dessa corrente crítica nos últimos anos, o que está se dando pela superação da responsabilização dos alunos e de suas famílias pelos problemas que ocorrem na escola, assim como pela formulação de novos instrumentos e práticas para o desenvolvimento da avaliação psicológica e novas leituras sobre a queixa escolar. Lembram ainda a promoção que está se dando de formação de professores e profissionais de saúde. Desse modo, a introdução do artigo apresenta uma oportuna retomada histórica da Psicologia Escolar no Brasil. Dizem as autoras:

Cada vez mais se enxerga a escola como espaço de constituição de sujeitos, cumprindo políticas educacionais estabelecidas pelos interesses da sociedade. Ampliam-se os espaços de atuação para além da escola formal: em projetos sociais para diversos grupos etários, ações de promoção de saúde, organizações governamentais e não governamentais. Esses novos espaços de atuação relacionam-se com o aumento da participação do psicólogo em políticas públicas e com a importância que o trabalho pelos direitos humanos tem conquistado na área. Nesse sentido, a psicologia escolar volta-se para a construção de uma educação de qualidade e de uma escola mais democrática. (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 36).

Além de Souza (2009), também é feita menção a Meira (2003) quando as autoras a ela se referem para reforçar que é necessário realizar práticas responsáveis e comprometidas com a sociedade, visando a contribuir para que a Educação participe da ação humana transformadora.

Além disso, as autoras indicam em seu artigo que a atuação descrita (desenvolvida em

uma escola que é uma associação de pais, professores e funcionários, abordada na próxima seção desse capítulo) está em consonância com as novas perspectivas da área. Essa atuação, segundo sua compreensão, busca assumir o compromisso ético-político de transformação do sistema educacional. O contexto em que ocorre o trabalho descrito, uma associação, possui peculiaridades que trazem à tona demandas as quais podem produzir teorias que auxiliam na elaboração da atuação do psicólogo na gestão democrática, que poderia então ser estendida a escolas públicas, conforme as autoras defendem. Ou seja, as autoras do artigo em análise, além de fundamentarem-se em Wallon, autor tradicional da Psicologia do Desenvolvimento, também dialogam com autoras que têm contribuído para a construção de referenciais teóricos da Psicologia Escolar e Educacional brasileira.

Em dois outros artigos do grupo 2, por sua vez, a concepção teórica dos autores está assentada nas produções do Cognitivismo e, em um deles, a abordagem adotada vincula-se a contemporâneas formas de se pensar a Psicologia Comportamental. Fávero e Machado (2003), por exemplo, indicam que a concepção teórica que dá sustentação à intervenção realizada com professores de inglês para adultos e descrita no artigo intitulado *A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar*, é a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Maria Helena Fávero é doutora em Psicologia e Ciências da Educação pelo *Université de Toulouse II – Le Mirail* (França) e Conceição de Maria Couto Machado é mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Como o foco das autoras é o ensino de idioma estrangeiro para adultos, seu olhar volta-se para o desenvolvimento psicológico nessa faixa etária. Para elas, atualmente há o predomínio de três modelos teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo do adulto, que são: 1) a abordagem que compreende haver incremento das capacidades cognitivas na fase adulta (abordagem adotada pelas autoras); 2) aquela que compreende que há uma estabilidade cognitiva nessa faixa etária; e 3) a abordagem que defende a ocorrência de um decréscimo nas capacidades cognitivas na fase adulta.

Segundo o que é defendido pelas autoras, a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo pode contribuir com a mudança de concepção sobre o sujeito adulto, compreendido nessa abordagem por suas competências e não por sua limitação. Isso implicaria, segundo elas, na consideração da realidade do adulto e em sua capacidade lógica no processo de aquisição de conhecimento, reconhecendo-o como um sujeito que se desenvolve.

Outro artigo que também anuncia a Psicologia Cognitiva como sua fundamentação é

o intitulado *Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem*, de Teixeira e Alliprandini (2013), no qual as autoras relatam o desenvolvimento de uma intervenção feita com um grupo de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental que frequentava aulas de reforço escolar. Andréa Regina Teixeira é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia; Paula Mariza Zedu Alliprandini é psicóloga com doutorado em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo.

Para essas autoras, a Psicologia Cognitiva atribui importância à prática pedagógica que considera o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas aos alunos, objetivando que estes possam exercer maior controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Baseadas nas reflexões de Boruchovitch (1999), as autoras indicam que as estratégias cognitivas são:

ensaio (repetir, copiar, sublinhar), elaboração (parafrasear, resumir, anotar e criar analogias) e organização (selecionar ideias, usar roteiros e mapas). As estratégias metacognitivas referem-se ao planejamento (estabelecer metas), monitoramento (autotestagem, atenção, compreensão e uso de estratégias) e regulação (ajustar velocidade, reler, rever, uso de estratégias, ajustar ambiente). (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 280).

Por sua vez, Silva e Mendes (2012) apresentam o artigo intitulado *Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais*, no qual apresentam a construção de um trabalho que objetivou desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção cujo foco foram “problemas comportamentais” de alunos. Aline Maira da Silva é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Enicéia Gonçalves Mendes é doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo.

As autoras basearam-se em teorias do comportamento para desenvolver seu trabalho. Logo no início de seu texto, por exemplo, mencionam:

Muitos professores se queixam da indisciplina dos alunos, do descaso das famílias, e se declaram desamparados por não saberem como lidar com situações envolvendo problemas comportamentais. Os problemas comportamentais por sua vez podem interferir não só no aprendizado acadêmico, mas no desenvolvimento global dos estudantes. Assim, uma das principais demandas dos professores e educadores em geral, direcionadas aos profissionais da Educação Especial tem sido de como lidar com classes heterogêneas e, particularmente, com alunos que apresentam problemas de comportamentos. Este tipo de queixa referente aos comportamentos desafiadores dos alunos é ainda mais contundente se o psicólogo é o

profissional que vai à escola com a proposta de colaborar com os professores. (SILVA; MENDES, 2012, p. 54).

Ao propor uma intervenção que tem o comportamento inadequado emitido pelo aluno em contextos de sala de aula como foco, o objetivo do trabalho das autoras volta-se para o atendimento a essa demanda.

Visando elucidar sua compreensão de problemas de comportamento, as autoras, baseadas em Kauffman (2005), indicam que essas questões constituem-se como necessidade educacional especial em que ocorrem respostas comportamentais ou emocionais diversas das respostas esperadas para uma idade apropriada, cultura ou normas éticas. Essas respostas inadequadas segundo o padrão esperado afetariam o desempenho educacional, assim como habilidades sociais, vocacionais e pessoais.

Indo mais além, as autoras indicam diferenciações entre comportamento internalizante e comportamento externalizante. Enquanto o primeiro se refere aos comportamentos que representam problemas que o indivíduo tem consigo mesmo¹⁶, o segundo se refere a comportamentos inadequados que são direcionados para o ambiente social, tais como agressão, roubo, mentiras (GRESHAM; KERN, 2004, KAUFFAMN, 2005, SILVA; MENDES, 2012).

A diversidade de concepções teóricas que é possível verificar nos artigos do grupo 2 reproduz o típico quadro de dispersão que caracteriza a Psicologia, permeada por tantas distintas teorias. Para Figueiredo (2003), essa diversidade se instalou no seio da Psicologia desde o momento em que a disciplina nascia. Além disso, desde o início do século XX, essa questão foi objeto de análise de Vigotski, que afirmou:

é preciso muito dogmatismo e muita ingenuidade presunçosa para não ver que surgem outros sistemas com uma base e centro totalmente distintos e que, nesses outros sistemas, o que os psicólogos acadêmicos consideram “o básico” se desloca para a periferia pela própria natureza das coisas (VYGOTSKY, 1927/1996, p. 211).

Se por um lado essa fragmentação preocupa, pois dificulta a construção de concepções mais integrais acerca da constituição da subjetividade, assim como dificulta a integração dos

¹⁶ As autoras citam alguns exemplos: níveis de atividade baixo ou restrito, não falar com outras crianças, timidez, falta de assertividade, isolamento de situações sociais, preferência por ficar sozinho, agir de modo assustado, não participar de jogos e atividades, não apresentar respostas para interações sociais iniciadas por outras pessoas, não se posicionar, etc.

conhecimentos que são produzidos em distintos campos de modo a possibilitar maior compreensão ou ação sobre a realidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 151). Por outro, é necessário lembrar que a complexidade dos fenômenos que se dão no interior dos espaços educativos admite diferentes recortes, seja na abordagem teórica, seja nas intervenções desenvolvidas. Ademais, tentativas de uniformizar as formas de pensar tendem a conduzir ao dogmatismo próprio de formas pseudo-científicas de produzir a Ciência (MEIRA, 2003).

Considerando as ponderações desses autores, compreendo que a superação da dispersão teórica não é oportuna ou possível no atual estágio da Psicologia. Antes disso, contudo, é necessário pensar em uma formação que contemple, para os futuros psicólogos, além do aprofundamento conceitual dos múltiplos cenários teóricos que compõem a Psicologia, a possibilidade do aluno conhecer a história não apenas da Psicologia, mas especialmente, a história da produção da vida na contemporaneidade, de modo a dar conta de uma leitura crítica da sociedade, que o leve a perguntar-se cotidianamente a que interesses realmente atende ao desenvolver sua atuação profissional. Desse modo, poderá fazer escolhas efetivamente críticas e posicionadas. Figueiredo discorre sobre o compromisso inerente ao processo formativo do psicólogo, ao tecer a seguinte afirmação:

Quando trazemos um aluno para o terreno pantanoso da psicologia deveríamos assumir a responsabilidade de propiciar-lhe as condições de exercer a crítica racional diante das alternativas que lhe abrimos e dos impasses com que o defrontamos. Não se deve esquecer que um dos mecanismos de defesa contra a incerteza é o dogmatismo, e não é a toa que entre os psicólogos campeiam, lado a lado, o ecletismo pragmático agnóstico e o dogmatismo acrítico e irracionalista. (FIGUEIREDO, 2003, p. 207).

Assim, ao invés de almejar a superação da dispersão teórico-metodológicas na Psicologia Escolar e Educacional, é preciso lembrar que cada concepção teórica contribui a seu modo para o enfrentamento dos problemas educacionais por que passamos. Porém, o que se torna imprescindível é a adoção de posicionamentos políticos e teórico-críticos que sejam capazes de rompimentos epistemológicos com visões adaptacionistas, de modo a se efetivamente produzirem possíveis e necessários avanços.

4.3.2 Eixo II: Práticas profissionais

Entre o grupo de artigos incluídos no grupo 2, há aqueles que descrevem a atuação profissional desenvolvida por seus autores, que visam implementar e testar modelos de intervenção em contextos educacionais, avaliando seus efeitos no processo educativo. Tal característica desses artigos ensejou a criação de uma categoria relacionada a tais modelos, considerando semelhanças que os textos guardam entre si no que se refere a seus propósitos. A essa categoria atribui o nome *Metodologias experimentais de trabalho*.

Por outro lado, há vários artigos incluídos neste grupo que compartilham o desenvolvimento de trabalhos a partir de uma compreensão de que os fazeres da Psicologia Escolar devem assumir compromissos ético-políticos voltados à emancipação do aluno, pois esses artigos, independentemente das concepções teóricas adotadas, voltam-se a essa direção, desenvolvendo uma atuação com ênfase na atuação institucional. Cuidados semelhantes, compromissos adotados e posturas profissionais convergentes são entre eles verificadas. Desse modo, organizei a categoria a qual nomeei *Atuação institucional*, visando analisar a atuação descrita nesses textos.

Sendo estas as duas categorias sobre a atuação que foram construídas a partir deste grupo de artigos, apresento-as na sequência.

4.3.2.1 Metodologias experimentais de trabalho

Conforme anteriormente colocado, há textos no grupo 2 cujos autores descrevem o desenvolvimento de sua atuação visando implementar e testar modelos de intervenção em contextos educacionais, avaliando seus efeitos no processo educativo: são utilizadas metodologias experimentais de trabalho que envolvem a aplicação de testes e o desenvolvimento de intervenções que objetivam mudanças comportamentais. Este perfil de trabalho coincide com os achados de Dazzani e colegas (2014), que, ao revisarem a produção científica brasileira publicada entre 2002 e 2012 sobre o tema “queixa escolar”, verificaram que aquelas publicações que se fundamentam em abordagens psicológicas comportamental e

cognitiva submetem seus dados às análises quantitativa e qualitativa, com estudos em geral experimentais, com a aplicação de testes psicológicos, questionários objetivos ou outros instrumentos psicométricos, tendo o objetivo de avaliar, quantificar e comparar o desempenho dos participantes dos estudos em comportamentos ou características psicológicas concernentes à queixa escolar.

O primeiro desses artigos é de autoria de Fávero e Machado (2003) e intitula-se *A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar*. Este artigo descreve as fases de um procedimento de intervenção realizado com professores de inglês de adultos e um método de análise de intervenções feitas pelo psicólogo escolar, bem como, caracteriza o papel deste profissional.

Para apresentar seu trabalho, as autoras descrevem as fases do procedimento de intervenção desenvolvido com professores de inglês, objetivando “propor, desenvolver e avaliar um procedimento de intervenção com esses professores que propiciasse a sua tomada de consciência no que diz respeito a sua visão sobre o aluno adulto, a sua prática de ensino e às possíveis reformulações” (FÁVERO; MACHADO, 2003, p. 19). No procedimento descrito, as autoras buscaram identificar as concepções dos sujeitos pesquisados sobre o adulto e sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, assim como sobre desenvolvimento e conhecimento. Por meio de sessões de interação, viabilizaram trocas verbais sobre o Desenvolvimento Psicológico Adulto, analisaram os atos da fala e identificaram e discutiram as concepções e teorias que fundamentam o discurso dos sujeitos. Também observaram as aulas e fizeram uma discussão sobre a prática de um dos sujeitos pesquisados.

Segundo as autoras, "uma intervenção com o professor pressupõe explícita ou implicitamente uma reformulação teórico-conceitual que fundamente uma mudança na elaboração de sua prática de ensino" (FÁVERO; MACHADO, 2003, p. 16), ou seja, para elas o objetivo da intervenção com professores é a reformulação de sua prática de ensino, visando a que o professor tome consciência dos significados que sustentam sua prática e das implicações dela decorrentes.

O problema encontrado pelas autoras e que requeria o desenvolvimento da intervenção descrita é caracterizado como uma injunção paradoxal de dois fatores: de um lado, adultos em desenvolvimento (segundo densa fundamentação teórica apresentada pelas autoras no artigo antes da apresentação da pesquisa propriamente dita) e de outro, professores de inglês, teoricamente capacitados para o exercício de seu papel profissional, mas com uma visão sobre

o aluno adulto como alguém não capacitado, ou menos capacitado que a criança e o adolescente para a aprendizagem da Língua Inglesa. Logo, a intervenção visava propor, desenvolver e avaliar um procedimento de intervenção com esses professores de modo a lhes propiciar uma tomada de consciência no tocante à sua concepção sobre o aluno adulto e sua própria prática de ensino. Não são apresentados no artigo detalhes acerca do desempenho dos alunos ou de sua realidade histórico-cultural, assim como não são apresentadas características adicionais acerca dos professores. Também não há informações sobre a escola em que se deu a intervenção.

Considerando que a intervenção descrita parte do modelo de intervenção cognitivo-desenvolvimental, as autoras defendem que o trabalho do psicólogo escolar implica em “intervir nas operações de regulação de tal modo que o processo de produção seja revisto pelo indivíduo em função do campo conceitual particular e que isto resulte na reelaboração das ações e produtos” (FÁVERO; MACHADO, 2003, p. 19). Assim, os componentes de uma intervenção segundo essa proposta são: 1) o processo de tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos; e 2) o processo de tutoramento, viabilizado por um procedimento particular de interação.

O desenvolvimento da intervenção se deu conforme os seguintes passos, descritos pelas autoras: contrato institucional; pré-teste, seguido da primeira intervenção; e pós-teste, seguido da segunda intervenção. O pré-teste é caracterizado como uma atividade na qual os participantes deveriam formar frases a partir de termos de referência. A primeira intervenção é caracterizada como sendo composta por sete sessões de interação com os professores, registradas em áudio e em diário de bordo, em que se deu acolhimento de expectativas, levantamento de concepções de desenvolvimento, conhecimento e trabalho com alunos adultos, assim como apresentação de proposições. Após isso, foi realizado o pós-teste, também com a proposta dos participantes formarem frases a partir de termos de referência acrescidos de outros relacionados ao desenvolvimento psicológico adulto.

A segunda intervenção se deu após o término da primeira, e ocorreu apenas com um dos professores, participante também da primeira intervenção. Nessa etapa, as pesquisadoras realizaram quatro observações livres em uma turma de alunos adultos, seguidas de sessões de interação entre pesquisadora e o professor, cujo objetivo foi identificar as características da prática do participante, de modo a propiciar a este professor sua tomada de consciência sobre o aluno adulto, sobre sua própria prática de ensino e, ainda, acerca de possíveis reformulações nessa prática.

As mudanças verificadas pelas autoras a partir da intervenção realizada revelam que houve mudança do participante da segunda intervenção, no que tange à escolha das atividades para a prática de ensino de adultos. Além disso, também relatam uma segunda mudança na atuação desse participante em sua prática na sala de aula: mudou a qualidade das perguntas por ele formuladas, que passaram a despertar de modo mais consistente o interesse dos alunos adultos, respeitando-lhes a capacidade lógica.

Considerando os resultados alcançados, as autoras defendem que a intervenção realizada, seguida por sua análise, contribui para a prática profissional desenvolvida pelo psicólogo escolar, pois: “possibilita o desenvolvimento de uma metodologia efetiva, geradora de dados e cujos resultados são passíveis de análise, constituindo-se, portanto, num procedimento de avaliação da própria prática do psicólogo escolar” (FÁVERO; MACHADO, 2003, p. 27).

Por sua vez, Silva e Mendes, em artigo de 2012 intitulado *Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais*, apresentam um estudo que objetivou desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção cujo foco foram “problemas comportamentais” de alunos (aspas no original). Para isso implementaram um programa de intervenção preventiva envolvendo a Consultoria Colaborativa Escolar e o Suporte Comportamental Positivo.

No início de seu texto, as autoras fazem uma revisão de estudos que desenvolveram intervenções utilizando essas técnicas, além de explicitar o significado desses conceitos. Segundo elas e baseando-se em Kampwirth (2003), a Consultoria Colaborativa Escolar trata-se de um processo no qual um consultor trabalha estabelecendo uma relação igualitária e não hierárquica com um consultante, geralmente professores e pais, visando à reunião de esforços dos mesmos para a tomada de decisões e a implementação de intervenções que melhor atendam aos interesses educacionais dos alunos. Trata-se de uma metodologia na qual busca-se que grupos sejam capazes de produzir soluções criativas para problemas definidos conjuntamente. Busca-se, segundo elas, melhorar e manter as competências dos envolvidos, incluindo também aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Além de apresentarem a fundamentação teórica que dá subsídio para esse modelo de consultoria, as autoras referenciam outros estudos realizados no Brasil que também utilizaram esse modelo, citando, por exemplo, o caso de uma intervenção da área de Fisioterapia realizada com professores de uma escola. Ou seja, não se trata de um método exclusivo da Psicologia.

No trabalho descrito no artigo, além de utilizarem o modelo de Consultoria Colaborativa Escolar, as autoras associaram a este o modelo de Suporte Comportamental Positivo (SCP), originário da análise do comportamento, tendo inicialmente sido criado como alternativa para intervenções aversivas desenvolvidas com alunos com graus severos de deficiência e que apresentavam formas extremas de agressão contra outras pessoas ou contra si mesmos (SUGAI et al, 1999; SILVA, MENDES, 2012). Trata-se de um modelo de intervenção preventiva que busca mudanças comportamentais a partir da utilização de métodos educacionais fundamentados em procedimentos da análise do comportamento. Busca também o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados a partir de mudanças do sistema social dos indivíduos (CARR, 2007; SILVA; MENDES, 2012).

Em seu artigo, Silva e Mendes (2012) indicam que é parte importante do papel do psicólogo escolar em ambientes escolares trabalhar de maneira colaborativa com familiares, professores e outros profissionais na construção de intervenções preventivas que visam à qualidade de vida dos alunos, citando em seu texto exemplos do que pode ser feito nesse sentido. Verifica-se que suas indicações no que se refere a intervenções têm como objetivos mudanças no ambiente de modo a diminuir comportamentos inapropriados, ainda que essas mudanças refiram-se ao aprimoramento da postura dos professores ao ensinar ou ao desenvolvimento de práticas parentais. O foco continua sendo o comportamento dos alunos.

É oportuno mencionar que, citando Guzzo (2008), as autoras corroboram com a ideia de que a Psicologia Escolar tem muito a contribuir para a melhoria da escola para todos, indistintamente, pois a intervenção do psicólogo escolar, tal como tem sido caracterizada, denota uma alienação na compreensão do que efetivamente acontece e não se traduz em mudança na realidade, pois penaliza o aluno. É considerando esse cenário que apontam que a proposta do trabalho apresentado no artigo foi a de delinear e testar experimentalmente um caminho de atuação do psicólogo na escola.

Delimitando o estudo, as autoras buscam circunscrever a proposta de intervenção aos problemas comportamentais dos alunos. Para elas, problemas de comportamento da criança ocasionam consequências negativas para professores, familiares e para o próprio aluno. Além disso, entendem, baseando-se em Kauffman (2005), que problemas de comportamento não são simplesmente ações inapropriadas das crianças, mas interações inadequadas entre essas crianças e outras pessoas. Ou seja, são considerados os outros integrantes do contexto escolar à medida que as autoras afirmam que o problema ocorre da interação inadequada da criança

com essas outras pessoas. Porém, o foco da intervenção é a mudança de comportamento do aluno.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental localizada em um bairro da periferia de uma cidade de médio porte e caracterizou-se por um delineamento experimental, com pré-teste, intervenção e pós-teste. Foram, segundo elas, quatro etapas de trabalho, sendo estas a condução dos procedimentos éticos, a coleta de medidas antes da intervenção (pré-teste), a implementação do programa de intervenção preventiva baseada na Consultoria Colaborativa Escolar e no Suporte Comportamental Positivo, já mencionado, e, por fim, a coleta de medidas após a intervenção (pós-teste). O trabalho foi dirigido a professoras e a alunos do primeiro ano, sendo que, com as primeiras, a intervenção foi efetivada por meio de reuniões semanais nas quais eram tratados temas como Educação Inclusiva, Consultoria Colaborativa Escolar, Suporte Comportamental Positivo, problemas de comportamento, modificações no ambiente físico da sala de aula, manejo de relacionamento, manejo de conduta e manejo de conteúdo. Além disso, “entre as reuniões, as professoras receberam visitas, previamente agendadas, da pesquisadora com o objetivo de auxiliar na implementação das intervenções planejadas assim como discutir com cada professora sobre o desenvolvimento da intervenção em sua sala” (SILVA, MENDES, 2012, p. 61).

Em relação aos alunos, as autoras realizaram treino de habilidades sociais, uma vez por semana, durante aproximadamente 50 minutos. O conteúdo deste treino foi por elas desenvolvido baseando-se em Del Prette e Del Prette (2005), planejando-se as sessões de modo a englobar as sete classes de habilidades sociais. Segundo os autores referenciados por Silva e Mendes (2012), as sete classes prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança são: autocontrole e expressividade emocional; habilidades de civilidade; empatia; assertividade; solução de problemas interpessoais; fazer amizade; e habilidades sociais acadêmicas.

Por fim, as autoras realizaram o pós-teste, utilizando para isso o Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre seis e dezoito anos – Relatório para Professores/TRF (ACHENBACH; RESCORLA, 2001), que avalia o funcionamento adaptativo e os problemas de comportamento a partir de informações fornecidas pelos professores. Os escores obtidos por meio desse inventário foram analisados por meio do *software* Assessment Data Manager – ADM, que, segundo as autoras, permite que os dados do inventário sejam digitados e analisados de acordo com os parâmetros do instrumento. Desenvolveram então a análise dos dados obtidos a partir da aplicação do inventário, considerando para isso seis

aspectos abordados por esse instrumento: perfil das síndromes, comportamento internalizante, comportamento externalizante, problemas totais, desempenho acadêmico e comportamento adaptativo. Verificaram que, com exceção de uma aluna participante da intervenção, cujo comportamento se manteve na categoria limítrofe da escola, todos os demais alunos apresentaram diminuição nos escores do instrumento utilizado, sendo que seu comportamento passou a ser categorizado como normal.

As autoras fazem ainda ressalva em relação a quatro alunos que, mesmo tendo apresentado diminuição na emissão de comportamento inadequados a partir da intervenção realizada, não tiveram melhoria significativa no comportamento: “Nestes casos, possivelmente terapias individualizadas poderiam ser tentadas” (SILVA, MENDES, 2012, p. 68).

Por fim, tem-se o último artigo cujas práticas foram analisadas nesta categoria, intitulado *Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem*, de Teixeira e Alliprandini, em publicação de 2013. Neste artigo é apresentada a intervenção realizada com grupo de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, que frequentavam aulas de reforço escolar, objetivando verificar se a intervenção no uso de estratégias de aprendizagem por alunos com dificuldades neles promove maior controle e reflexão sobre seu processo de aprendizagem. Dez alunos participaram desta pesquisa desde o pré-teste até o pós-teste, sendo que foram realizados 18 encontros de uma hora cada. Nestes, as autoras trabalharam os seguintes temas: estratégias de controle de atenção, do comportamento e ambiente; organização das ideias; seleção e ajustes do tempo; e controle dos pensamentos e de distrações.

Segundo diversos autores referenciados pelas autoras do artigo, há benefícios na realização de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas voltadas para o desenvolvimento cognitivo com vistas a se evitar o fracasso escolar. Dizem elas: “Estudos recentes divulgados por diversos pesquisadores confirmam os benefícios de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas voltadas para o desenvolvimento cognitivo como forma de se evitar o fracasso escolar [...] (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 280).

Destaca-se que não são evidenciados no texto aspectos relacionados ao contexto histórico dos alunos participantes da intervenção, professores ou escola em que se deu o trabalho. As atividades, vale ressaltar, foram direcionadas somente a alunos e, mais especificamente, àqueles que frequentavam as aulas de reforço escolar.

Conforme as autoras apontam, as crianças participantes da intervenção começaram a

prestar atenção à explicação da professora. Todavia, não são feitas referências ou considerações a questões didáticas ou pedagógicas presentes no processo ensino-aprendizagem. Além disso, decorar a matéria parece ser exaltado como algo bom:

As crianças começaram a prestar mais atenção à explicação da professora, estudar a matéria dada novamente e até decorar a matéria para que a aprendizagem em sala de aula ocorresse. O mesmo pode ser inferido quanto à compreensão do conteúdo e preparação para testes. Os resultados da presente pesquisa indicam que a intervenção em estratégias de aprendizagem fornece subsídios para que o aluno se torne mais ativo para o aprendizado, no que diz respeito não apenas às estratégias cognitivas, mas também às estratégias metacognitivas. (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 287).

As autoras finalizam o artigo ressaltando o papel do professor no que se refere à compreensão dos processos cognitivos de seus alunos:

Assim como os autores anteriormente citados, ressalta-se a necessidade de o professor compreender melhor os processos cognitivos de seus alunos, bem como a importância de ensinar os alunos a usar de maneira efetiva e eficiente as estratégias de aprendizagem, fatores que podem levar à promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa para seus alunos. (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 287).

Mais uma vez, resalto que não há referência ao professor no que tange à reflexão de sua prática ou de suas escolhas metodológicas, assim como a propostas de mudanças no cenário escolar como um todo. Por outro lado, segundo as autoras, os resultados evidenciam aumento na frequência do uso das estratégias de aprendizagem em sala de aula, no estudo em casa e na realização de tarefas escolares. Assim, para elas, a intervenção no uso de estratégias de aprendizagem pode contribuir para que os alunos que apresentam as chamadas dificuldades de aprendizagem possam melhorar o desempenho escolar.

4.3.2.2 Atuação institucional

Além da categoria acima apresentada, também chama a atenção nos artigos do grupo 2 aqueles textos que apresentam o desenvolvimento de atuação a partir de uma compreensão de que os fazeres da Psicologia Escolar devem assumir outras características em relação àquelas

outrora construídas, pois esses artigos, independentemente das concepções teóricas adotadas, voltam-se a essa direção. Ou seja, há nesses textos a descrição de intervenções profissionais que escapam de modalidades de trabalho que se destinam a resolver os problemas individuais de alunos que originam queixas escolares. São relatadas experiências que buscam envolver os mais diversos segmentos que tomam parte da comunidade escolar ou, ainda, que buscam construir um trabalho coletivo com os alunos. Ou seja, há, nesses artigos, tentativas de construção de intervenções emancipatórias dos sujeitos delas participantes, assim como há críticas dos fazeres desvinculados de um compromisso com a emancipação.

A expressão *Atuação institucional*, adotada para nomear essa categoria, é inspirada de Yamamoto e colegas (2013), que, ao desenvolverem pesquisa com 108 psicólogos trabalhadores de 45 Secretarias de Educação do Estado de São Paulo, visando à análise de concepções e práticas desenvolvidas por esses profissionais frente às queixas escolares, demonstram que a atuação e as concepções dos psicólogos combinam elementos vinculados ao enfoque clínico-terapêutico a visões mais críticas acerca do processo de escolarização. Quanto à atuação profissional, as autoras constataram que há três tendências: 1) *tendência clínica*: trata-se da atuação profissional individualizada, fundamentada no diagnóstico e no tratamento de problemas de aprendizagem e que desconhece as questões conexas ao processo de escolarização; 2) *tendência institucional*: atuação profissional cujas intervenções têm como cerne a escola como um todo, de modo a incluir os diversos integrantes do contexto escolar, assim como as relações de poder que nesse contexto se estabelecem, bem como as políticas educacionais; e 3) *tendência clínica e institucional*: tendência em que a atuação agrega marcas de ambas as tendências anteriores, pois o cerne da intervenção continua sendo o aluno, vinculando a não aprendizagem a questões do desenvolvimento infantil e a diferenças individuais. Outrossim, abrangem-se ainda questões que compõem a escola, como aquelas relacionadas aos pais, professores e equipe gestora. Por conseguinte, o nome atribuído à categoria agora apresentada deu-se pela consonância entre a atuação descrita nos artigos e a tendência institucional verificada por Yamamoto e colegas (2013). Assim, nos artigos que constituem o grupo 2, destacam-se os textos a seguir apresentados como artigos que apresentam uma atuação institucional.

Andrada (2003), no artigo intitulado *Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente*, em que faz uma reflexão acerca do papel do psicólogo escolar e apresenta uma intervenção sistêmica realizada em uma das escolas de São José, Santa Catarina.

Famílias, professores e alunos participaram de encontros com a profissional a fim de criar outros significados para a dificuldade de aprendizagem. O objetivo das intervenções foi circular a responsabilidade sobre o “problema” entre os membros que participaram dos encontros.

A escola em que se deu o trabalho descrito é caracterizada como nova (havia sido inaugurada em 2002, um ano antes da publicação do artigo) e com estrutura física privilegiada, que inclui laboratórios, sala de dança e anfiteatro. O Projeto Político Pedagógico ainda estava em construção, e a equipe, em formação. Além disso, ao apresentar a situação de um dos alunos com dificuldades no processo de escolarização, a autora tem o cuidado de situar essa queixa dentro da história da própria criança e de sua família, assim como, de denotar que compreende que o modo pelo qual se configura a queixa também decorre do olhar do professor para a situação. Diz ela: “aquilo que professora significa como problema de aprendizagem ou de comportamento é fruto das suas experiências prévias e apropriações geradas nas suas interações nos sistemas em que vive e viveu ao longo de sua história” (ANDRADA, 2003, p. 172).

Recebendo encaminhamentos de situações de crianças apontadas como tendo dificuldade de aprendizagem, a autora desenvolve seu trabalho intervindo junto às famílias e professores de modo a refletir com esses sobre as funções que tais dificuldades poderiam estar exercendo na escola e/ou nas famílias, de maneira a possibilitar ao aluno novas maneiras de estar em determinados sistemas. Em seu texto, a autora relaciona conceitos de dinâmica familiar com as dificuldades de aprendizagem relatadas pela equipe pedagógica e professores, tendo com isso o objetivo de ressignificar o comportamento "desviante" do aluno na escola de maneira a ressaltar suas potencialidades e possibilidades e ampliar a visão de "indivíduo dotado de problemas" (ANDRADA, 2003, p. 172, aspas no original).

Depreende-se, a partir da descrição da atuação desenvolvida pela autora, a presença sólida de uma concepção sistêmica, como ela mesma anuncia. O trabalho desenvolvido engloba não apenas o aluno, mas todo o sistema no qual está inserido, quanto às questões educacionais: a família e os professores. Ainda que discussões sobre aspectos sociais e históricos mais amplas não sejam contempladas no artigo, a autora não compreende que é apenas o aluno ou sua família o responsável pelo fracasso, mas sim todo um sistema de relações.

Nesse sentido, vale mencionar o que afirma Meira (2000) acerca da importância de se romper com uma concepção que localiza apenas no aluno e/ou sua família a origem dos problemas educacionais do aluno para a construção de uma atuação com vistas à transformação. Diz a autora:

[...] a concepção do profissional sobre o fracasso escolar constitui-se no princípio mais geral que estrutura toda sua prática, desde a definição das áreas de intervenção que julga serem as mais importantes, e de como organiza a sua ação, até a delimitação de determinados procedimentos de avaliação e construção de vínculos com aqueles que se colocam como possíveis usuários de seu trabalho. (MEIRA, 2000, p. 63).

O processo inicial do trabalho desenvolvido no artigo em análise consistia na direção, orientadoras e professoras escreverem aspectos relacionados aos alunos, tais como aprendizagem e comportamento em sala, histórico escolar e outras questões que julgassem relevantes. A psicóloga lia esse material e, após isso, conversava com equipe pedagógica e professores. A partir dessas conversas, muitas vezes surgiam ideias de encaminhamentos possíveis de serem implementados na própria sala de aula, com o professor como mediador da mudança. Se a equipe considerasse necessário, aponta Andrada (2003), era marcado o primeiro contato com a criança, sendo que esse contato se dava junto com a família ou com a professora. Além disso, a psicóloga também descreve que costumava observar as interações em sala de aula, sempre visando a não simplesmente “acreditar que alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários. Precisamos ver um “quebra-cabeças”, as partes e o todo” (ANDRADA, 2003, p. 176).

No texto *Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação*, Chagas, Pedroza e Branco (2012), utilizando o conhecimento adquirido por uma experiência de atuação em Psicologia Escolar em uma instituição de Educação Infantil de Brasília, Distrito Federal, discutem como o psicólogo escolar pode participar da implementação da noção de democracia no cotidiano da escola e auxiliar na construção da coerência entre o projeto político pedagógico e as práticas educacionais voltadas para a criança.

A instituição na qual a atuação profissional é desenvolvida, uma associação de pais, professores e funcionários, é amplamente caracterizada pelas autoras no artigo desde sua fundação até a publicação do artigo, quando possuía 27 anos de história. É descrito o espaço físico disponível, a composição das turmas, a composição da coordenação e da direção, assim como é analisada a estrutura associativa da instituição, seus objetivos e práticas. As autoras defendem a importância dessa necessária apropriação da história do lugar, pois afirmam que as relações estabelecidas no interior da escola devem ser horizontais e levar em conta a construção

de saberes a partir da contextualização e problematização da realidade de todos os envolvidos no espaço escolar. Complementam isso ao afirmar que é a participação cotidiana do psicólogo nesse espaço que permite compreender os conflitos e contradições que aí surgem, possibilitando que se repensem as relações hierárquicas e a necessária contextualização histórico-cultural dos fenômenos escolares (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012).

Para as autoras, a atuação do psicólogo escolar implica em ser um mediador das relações interpessoais, com o objetivo de apontar eventuais contradições existentes nas relações e refletir sobre elas, não com o propósito de se evitar conflitos mas aproveitar sua riqueza para o desenvolvimento de todos. Para elas, o psicólogo deve proporcionar um diálogo em que seja garantido o direito de voz a todos os participantes e que não haja apenas a construção da imposição de voto da maioria. As autoras também informam que na escola onde se deu o trabalho relatado, estimula-se o desenvolvimento da linguagem enquanto um recurso de negociação (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012).

Ainda discutindo o papel do psicólogo escolar na elaboração do projeto político pedagógico nas escolas, o texto intitulado *Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil*, de Chagas e Pedroza (2013) - duas das três autoras do artigo descrito no parágrafo anterior -, apresenta uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas públicas de Educação Infantil e defende uma atuação cotidiana do psicólogo junto aos membros da escola em diferentes ações, tais como: construção do projeto político pedagógico, mediação das relações interpessoais, escuta dos não ditos nos diálogos, olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e compreensão da diversidade do desenvolvimento humano. Do mesmo modo que já procederam no artigo anterior, nesse as autoras também se voltam para a compreensão da historicidade da escola da associação pró-educação, em que se deu o trabalho desenvolvido pelas psicólogas cuja atuação foi descrita. Para elas, o fato de a instituição ser uma associação é a maior riqueza dessa escola, pois há aí uma construção democrática coletiva, o que impacta na vida das pessoas e da sua atuação nesse processo.

A atuação descrita nesse artigo se dá de modo a contemplar toda a comunidade escolar: pais, professores, funcionários e alunos. No que concerne aos primeiros, as autoras indicam que o trabalho se dava visando criar novas possibilidades de participação na associação, mas respeitando/contemplando sua singularidade, em consonância com Meira (2000), que afirma, no que tange ao trabalho com os pais, que o profissional deve criar espaços para a reflexão

sobre o papel da escola e a origem das dificuldades dos filhos, buscando identificar formas de intervenção da família na escola. Desse modo, é possível alargar as possibilidades de se garantir a todos educação de qualidade.

Em relação aos professores, o foco da atuação descrita está na formação, com o objetivo da Psicologia contribuir para a ampliação do conhecimento dos professores acerca do processo de desenvolvimento psicológico das crianças, para que estes possam melhor compreender a quais questões devem prestar atenção e como respeitar o ritmo de cada aluno e concomitantemente, estimulá-lo. Quanto à atuação desenvolvida junto aos funcionários da escola, há o relato de que é importante haver uma valorização desses enquanto educadores, trabalhando-se no sentido de construir novos sentidos para sua função, pois, segundo as autoras, em uma sociedade de classes o trabalho dos funcionários é desqualificado em face à importância atribuída à Educação como forma de ascensão profissional: “os funcionários pertencem a uma classe inferiorizada no imaginário social, cuja participação é considerada impossível em função da precariedade da educação recebida por essas pessoas” (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 39). Todavia, não são detalhados mais aspectos da atuação desenvolvida com esse público alvo.

Veber (2013), em artigo intitulado *Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental* e rico em detalhes na descrição das práticas desenvolvidas, apresenta um relato de experiência sobre o trabalho do psicólogo escolar no Ensino Fundamental, destacando o desenvolvimento de um projeto de ensino que objetivou qualificar as relações interpessoais dos alunos de uma turma de quarta série. Não há informações no artigo referentes à formação da autora, apenas constando seu vínculo à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Entre a riqueza de detalhes fornecidos pela autora acerca dos modos como desenvolve seu trabalho, há um trecho especialmente relevante para pensar caminhos possíveis e necessários para a construção de práticas comprometidas com a transformação da educação. Diz ela: “São realizadas ações integradas com a assistente social, a fonoaudióloga e a direção da escola no acompanhamento dos alunos. Essas ações envolvem intervenções com as famílias e com a rede social” (VEBER, 2013, p. 198). Além disso, todas as atividades com os alunos são planejadas nas reuniões pedagógicas (com professores e demais profissionais que atuam com esses alunos), o que se caracteriza como um espaço de escuta das demandas da escola e dos professores, e de reflexão coletiva. Segundo a autora, tem o psicólogo escolar um papel ativo, visando à problematização da realidade e à criação de estratégias de intervenção

integradas e colaborativas.

A autora também descreve uma série de atividades desenvolvidas em sua atuação, tais como: reunião de pais e palestras sobre temas relacionados ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem; participação nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe; assessoria aos professores no tratamento de questões emocionais e socioculturais, do convívio escolar e de aprendizagem, de acordo com as demandas de sala de aula; oficinas pedagógicas com os alunos; projetos de ensino junto ao professor polivalente; atendimentos às turmas, acompanhando alunos em seu processo de integração aos espaços escolares e em momentos de aprendizagem; assembleias escolares, apresentando, portanto, características do desenvolvimento de um trabalho prioritariamente institucional.

Finalizando a análise da atuação descrita nesses artigos, ressalto que um dos cuidados observados pelos autores foi o de contextualizar os espaços em que desenvolveram o trabalho apresentado, buscando explicitar a realidade sócio-histórica encontrada para o desenvolvimento da atuação. Contudo, é necessário atentar que, em uma perspectiva crítica, não basta simplesmente considerar a participação do contexto social na produção dos fenômenos psicológicos, mas, antes, é preciso atentar-se que o processo deve ser o inverso: é o contexto social, histórico e institucional mais amplo e a partir do qual a escola é produzida que deve ser pensado, pois esse precede e determina a escola. Afinal, como dizem Checchia e Souza (2003), é “a dimensão social e histórica que inclui a dimensão psicológica, e não o contrário”.

Além da contextualização dos cenários nos quais se deu o desenvolvimento de seus trabalhos, outro ponto que chamou a atenção nos artigos incluídos neste grupo são algumas especificidades da atuação profissional descrita, especialmente aquelas que se referem aos objetivos planejados e ao público alvo das intervenções desenvolvidas. Em sua atuação, os psicólogos procuraram envolver alunos, pais, professores e corpo técnico. Além disso, naqueles em que apenas um desses segmentos se configurou como sujeito da atuação, as intervenções foram desenvolvidas coletivamente. Acerca disso, Meira defende, por exemplo, que:

É da compreensão das possibilidades de desenvolvimento de todos os envolvidos que poderão emergir os caminhos que poderemos trilhar com a criança, a família e a escola para fazer com que esta história escolar que está em um certo sentido paralisada pelo rótulo resultante desta queixa, possa ser movimentada em direção à superação das dificuldades. (MEIRA, 2003, p. 31, grifos no original).

Por sua vez, Freller (2010a) defende que é necessário rever as práticas clínicas normalmente desenvolvidas com crianças que apresentam os chamados problemas escolares, propondo-se um processo preliminar, mesmo que breve, de escuta de todos os envolvidos no processo, para que juntos possam planejar uma intervenção que atenda às necessidades de cada situação:

O objetivo desse trabalho é criar um espaço no qual todas as pessoas envolvidas possam formular questões, expressar seus conflitos, repensar vínculos, buscar determinantes históricos específicos de cada caso para procurar estratégias que possam promover o desenvolvimento da criança. (FRELLER, 2010a, p. 79).

Ou seja, verifica-se que há, entre os autores dos artigos analisados nessa seção, uma concordância de que a Psicologia não deve mais circunscrever-se apenas ao desenvolvimento de atendimentos individuais que desconsideram os aspectos sociais e históricos na produção de problemas de aprendizagem e os problemas deles decorrentes, conforme instigam autoras como Tanamachi (2000) e Brasileiro e Souza (2010).

4.3.3 Eixo III: Desafios relatados

No que se refere aos desafios relatados pelos autores para o desenvolvimento de sua atuação, verificam-se no grupo 2 semelhanças com o que já havia sido observado a partir das análises desenvolvidas dos artigos do grupo 1: também aqui há significativa expectativa por parte da escola de que o psicólogo desenvolva intervenções voltadas para a resolução de problemas psicológicos dos alunos que apresentam queixa escolar, ou seja, a busca pela resolução individual de dificuldades presentes nos alunos para que se ajuste ao cenário escolar.

Desse modo, discuto na sequência os resultados da busca da compreensão dos desafios enfrentados pelos profissionais autores dos artigos do grupo 2 e compartilhados em seus textos.

4.3.3.1 Desencontros entre práticas críticas e concepções tradicionais de Educação

Em um cenário de busca por explicações sobre os motivos do fracasso e das queixas que se produzem na escola, os artigos investigados evidenciam que há, por parte dos profissionais que aí atuam, uma expectativa direcionada aos psicólogos por tratamento para supostos transtornos previamente por eles verificados, visando à solução de problemas percebidos cotidianamente. Todavia, é oportuno destacar que, no total de artigos que compõe o grupo 2, não são muitos os que se dedicam a tecer reflexões sobre os desafios encontrados para o desenvolvimento de sua atuação profissional. Aqueles que o fazem, identifico na sequência.

Chagas e Pedroza (2013), que apresentam uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas públicas de Educação Infantil, relatam em seu artigo que há a compreensão, por parte dos gestores escolares, de que a atuação do psicólogo restringe-se à avaliação e ao diagnóstico daqueles alunos que apresentam problemas de aprendizagem e são encaminhados pelos professores, não havendo um reconhecimento da possibilidade de atuação do psicólogo no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, acaba havendo um desacordo entre a expectativa da comunidade escolar acerca da atuação do psicólogo escolar e aquilo a que esse se propõe de fato a fazer segundo suas concepções de sujeito e de Educação. Esperando o diagnóstico, os gestores escolares entrevistados pelas autoras compreendem que:

os diagnósticos servem para propor adaptações na escola ou em sala de aula, de acordo com as patologias identificadas nas crianças. Quando questionados sobre se julgavam relevante a contratação de um psicólogo por escola, a maioria respondeu que sim, que seria uma contribuição ao trabalho realizado. Entretanto, pareciam compreender que essa presença traria um acompanhamento mais próximo dos alunos que apresentavam dificuldades e não uma atuação no sentido de melhoria da escola como um todo. (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 40).

Verifica-se então que a imagem que os profissionais da Educação possuem do psicólogo refere-se à atuação junto ao problema já instalado, com o objetivo de tratar o aluno para que seja devolvido devidamente adaptado para aprender o que a ele é ensinado. Porém, mesmo com esse cenário, as autoras percebem que está havendo um movimento por parte dos psicólogos no sentido de desenvolver uma atuação preventiva e institucional, ainda que o

espaço para a atuação nesse perfil ainda esteja longe da consolidação.

Em seu artigo, Vebber (2013) aponta para outro aspecto importante a ser considerado na atuação do psicólogo que pretende desenvolver uma atuação institucional: há desafios importantes para o psicólogo criar um espaço de trabalho no qual consiga desenvolver projetos que envolvam os professores, especialmente pelas condições de trabalho que esses enfrentam, sobrecarregados com suas funções. Ou seja, o trabalho proposto não é compreendido como sendo parte componente do trabalho docente, pois é dado relevo somente ao ensino de conteúdos formais. Para a autora, torna-se necessária a criação de espaços no currículo para o desenvolvimento de trabalhos acerca das relações do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o meio sociocultural. Ou seja, verifica-se que o desejo dos demais profissionais da equipe é o de encaminhar para o psicólogo o aluno que apresenta dificuldade para que seja resolvido esse problema.

Aos olhares dos profissionais da Educação parece ser mais desejada a busca por soluções aligeiradas e curativas advindas do diagnóstico e do tratamento. Sabe-se, porém, que isso apenas disfarça um estado de coisas que mantém a reprodução da exclusão. O desafio mostra-se então no sentido do estabelecimento de parcerias, no interior das instituições de ensino, que visem à adoção de um compromisso de emancipação e transformação de parte de todos os profissionais e que conduza à superação da imagem de que ao psicólogo cabe buscar a “cura” do aluno que não aprende.

4.4 Grupo 3: Estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação

O último grupo de artigos é aquele que reúne os textos que têm como objeto de sua atenção a formação de psicólogos para atuar na Educação, relatando experiências implementadas em serviços-escola, estágios desenvolvidos por alunos de graduação em Psicologia e supervisionados por professores da área, assim como atividades de extensão. Tal qual se deu com os artigos incluídos no grupo 1, que reúne relatos de pesquisa, neste grupo chama a atenção o alto número de artigos aqui incluídos, isto é, 19 artigos.

Nestes textos, verifica-se a forte presença da Psicologia Histórico-Cultural como concepção teórica que fundamenta o trabalho realizado pelos estudantes e seus professores,

conforme é relatado no Eixo I: Concepções teóricas. Em consonância com esse cenário, ao analisar a atuação descrita, percebe-se em grande parte dos artigos investigados a busca pela construção de trabalhos que consideram os múltiplos fatores que conduzem à produção do êxito e do fracasso escolar, buscando envolver todos os fazeres desenvolvidos.

Porém, para os estudantes, ainda inexperientes nas nuances inerentes aos contextos educacionais, tal projeto não se realiza sem trazer consigo desafios relacionados às expectativas dissonantes entre aquilo a que os estudantes se propõem construir e o que espera a escola de seu trabalho. Ou seja, se isso é um desafio para profissionais que já se encontram trabalhando na área, ainda mais o é para esses estudantes. Porém, mesmo mediante tais desafios, a formação que a eles está sendo propiciada para trabalhar no encontro da Psicologia com a Educação é por eles avaliada positivamente, pois está possibilitando a construção de experiências importantes para sua futura atuação profissional.

Todas essas questões são detalhadas a seguir, ao serem apresentados os eixos de análise com suas respectivas categorias, construídas a partir da análise dos textos do grupo 3.

4.4.1 Eixo I: Concepções teóricas

Ao iniciar a análise do conjunto de artigos incluídos no grupo 3, o primeiro ponto que chama a atenção é o número de textos em que os autores relatam desenvolver sua atuação estando ancorados na Psicologia Histórico-Cultural ou nas reflexões críticas que vêm sendo construídas pela área (estas também fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural). Entre os 19 artigos desse grupo, verifica-se a presença dessas reflexões em 11 deles. Considerando a importância desse número e seu significado, organizei sua análise em torno da categoria intitulada *Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica*, sendo a primeira a ser apresentada.

Também há outra questão interessante que surge a partir da análise das concepções teóricas dos artigos incluídos nesse grupo: além desses 11 textos já referidos, em outros cinco seus autores buscam fundamentação em teorias diversas para o desenvolvimento de sua atuação, mas, ainda assim, não deixam de entretecer diálogos com importantes autoras brasileiras que sustentam as reflexões críticas que a área tem construído. Nesse sentido,

comparecem teóricos como Bleger, Foucault, Wallon ou a Psicanálise como sustentação da atuação e também são citadas nas reflexões as autoras brasileiras da Psicologia Escolar e Educacional, contribuindo para avanços no trabalho desenvolvido pelo psicólogo no interior das instituições educacionais. A partir disso, organizei então a segunda categoria deste Eixo, intitulado-a *Concepções teóricas dialogando com a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica*, na qual essa aproximação é analisada.

Por fim, é importante mencionar ainda que, em três artigos incluídos nesse grupo, comparecem concepções teóricas diferentes das acima citadas para a fundamentação da atuação. Em um deles, a abordagem teórica utilizada é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; em outro, as reflexões são construídas pautadas na prevenção em Saúde Mental; e, no terceiro, a Psicologia Institucional comparece como concepção teórica norteadora dos fazeres. Desse modo, as questões relacionadas a esses três artigos foram agrupadas em uma categoria, intitulado-a *Outras concepções teóricas*, apresentando-a na sequência do texto.

4.4.1.1 Psicologia Histórico-cultural e Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica

Nessa seção, apresento a discussão que trata sobre os artigos que relatam atividades de formação do psicólogo fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural e nas reflexões desenvolvidas a partir da perspectiva crítica em Psicologia Escolar. Vale repetir que há quantidade significativa de artigos nessa condição.

Defendo a ideia de que uma adequada apreensão do significado da aprendizagem para o desenvolvimento psicológico humano pode levar os futuros psicólogos à compreensão mais aprofundada sobre a importância da escola como instrumento de efetivação da transformação social, desde que a isso se some uma leitura crítica dos interesses ideológicos que também compõem a escola na atualidade. Apropriando-se de tais conhecimentos e, a partir deles, entabulando reflexões consistentes, o futuro psicólogo pode se apropriar de modos de fazer que venham a atender às reais demandas das populações em situação marginal, superando as práticas de ajustamento, pertencentes à lógica adaptacionista. Nesse sentido, depreendo que a Psicologia Histórico-Cultural configura-se como base sólida para a compreensão da construção

da subjetividade humana a partir dos aspectos sociais e históricos, na dialética da apropriação/objetivação, conduzindo o estudante a uma compreensão aprofundada do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

O referencial teórico-metodológico da Psicologia Escolar que tem sido construído a partir da Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, tem oferecido subsídios teórico-metodológicos condizentes com uma proposta de retomada da área visando à superação de antigas abordagens que tendiam à culpabilização do aluno, patologizando os problemas relacionados à vida escolar, contribuindo significativamente para o avanço na construção de novas tendências. Isso certamente não implica na defesa da ideia de que apenas a Psicologia Histórico-Cultural e os elementos teórico-metodológicos produzidos a partir dela é que podem participar da construção de uma Psicologia Escolar e Educacional capaz de contribuir para avanços na Educação. Se, por um lado, a convivência com distintas concepções traz desafios e até mesmo algumas agruras, por outro, impulsiona saudável e profícuo debate que impede a formação de dogmas cristalizadores, colocando em movimento crítica e transformação.

O texto de Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), intitulado *A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional* é um dos artigos que traz para seu interior as reflexões contidas na produção da Psicologia Escolar fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Nele, os autores relatam um estágio em Psicologia Escolar, no qual se realizava atendimento a crianças com problemas no processo de escolarização. O estágio ocorreu entre 2004 e 2005 no serviço-escola da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, sendo requisito para a formação de psicólogo, e, durante este período, atendeu mais de 30 crianças. Para desenvolver o trabalho proposto, os autores fundamentaram-se nas reflexões de Patto no que se refere à produção do fracasso escolar e do papel do psicólogo (Patto, 1984, 1999), assim como recorreram a Angelucci e colegas (2004), Freller (2010a, 2010b), Machado e Souza (2010a) e Souza (1996) para ampliar a compreensão sobre fracasso escolar e atendimento a queixas escolares. Barbosa, a primeira autora, é mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP) e, à época em que o artigo foi publicado, era doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Por sua vez, os demais autores eram estudantes de graduação em Psicologia no período em que a atuação descrita no artigo foi desenvolvida.

Com o artigo intitulado *Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva*

crítica em Psicologia Escolar, Checchia (2010) anuncia, desde o título de seu texto, a abordagem teórica e metodológica que a norteia para o desenvolvimento da atuação descrita, que se trata da experiência de trabalho de uma equipe de psicólogos escolares realizado entre 2000 e 2002 em um projeto desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada em uma favela na cidade de São Paulo. É descrito o que a autora caracteriza como desafio de se efetivar uma atuação coerente com uma perspectiva crítica e seu objetivo relaciona-se à realização de uma investigação sobre a versão que as pessoas envolvidas no processo de escolarização da criança encaminhada apresentavam sobre a queixa escolar, visando à análise da produção dessa queixa e à contribuição para a sua ruptura. Além de descrever a atuação desenvolvida, a autora ainda realiza uma breve contextualização da trajetória do movimento crítico em Psicologia Escolar no Brasil. À época da publicação do artigo, Ana Karina Amorim Checchia possuía o título de mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.

O texto de Lima (2009), intitulado *Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Desmistificando o Modelo Clínico* apresenta um relato de prática de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desenvolvida em Centros de Educação Infantil de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A autora, Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima, é doutora em Psicologia Social pela PUC-SP.

O estágio descrito teve como objetivos o conhecimento e a análise do espaço institucional de Educação Infantil, o reconhecimento da especificidade da atuação psicológica e o planejamento da intervenção. Mesmo não se detendo a apresentar muitas reflexões fundamentadas nas discussões desenvolvidas a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a autora fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural para descrever o trabalho realizado, indicando que o objetivo deste também estava em desenvolver uma prática coerente com tal abordagem teórica. Nesse sentido, afirma ela: “Uma de nossas preocupações com o desenvolvimento do estágio foi a de levar os/as estudantes a estabelecerem ligações entre a teoria e a prática, fundamentando-se continuamente” (LIMA, 2009, p. 663).

Buscando fazer um relato do acompanhamento de uma turma do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior particular do Rio Grande do Norte, na disciplina do estágio básico em Psicologia Escolar e Educacional, Calado (2014) apresenta o artigo intitulado *Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação*, no qual descreve a trajetória dos estagiários a partir da imersão em instituições educacionais

públicas e sua contribuição para a formação dos estudantes. A reflexão teórica desenvolvida pela autora e que norteou o trabalho descrito está alicerçada na abordagem teórica da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e são citadas autoras como Patto (1999) e Souza (2009, 2010d) como referências.

Neves e Leite (2013), por sua vez, têm o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade como foco de análise em seu texto, intitulado *O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural*. De modo bastante contundente, os autores iniciam seu texto apresentando um tom crítico acerca da redução do fenômeno TDAH ao modelo organicista. Afirmam que o TDAH deve ser compreendido como construções advindas das interações sociais estabelecidas pelo sujeito com o mundo social, sendo, portanto, fenômeno interpsicológico. Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural são anunciados tanto para a compreensão do desenvolvimento humano como é a abordagem teórica que deu sustentação às práticas psicológicas descritas no artigo. Anderson Jonas das Neves é apresentado no artigo como mestrando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Por sua vez, Lúcia Pereira Leite é Doutora em Educação também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

A partir da leitura do artigo, depreende-se que seu objetivo foi o de ampliar o foco de análise do TDAH face às críticas aos processos de produção do fracasso escolar “pautados em concepções cristalizadas, acentuadas fortemente em causas biológicas” (NEVES; LEITE, 2013, p. 181). São descritas atividades realizadas em um estágio supervisionado na área de Educação Inclusiva, desenvolvido em uma instituição não governamental que se caracterizava pela oferta de atendimentos nas áreas da educação e da saúde para alunos da Educação Especial. Desse modo, o texto buscou acentuar a necessidade da reflexão crítica diante de diagnósticos clínicos que muitas vezes são justificativas para o fracasso escolar.

Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), autoras do artigo *Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar*, também apresentam uma prática desenvolvida segundo a Psicologia Histórico-Cultural. Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira é pedagoga e psicóloga; Regina Ingrid Bragagnolo é pedagoga, psicóloga e doutora em Psicologia pela UFSC; e Simone Vieira de Souza é psicóloga e doutora em Educação também pela UFSC.

No texto, as autoras afirmam que, na instituição onde são desenvolvidas as atividades descritas no artigo, uma universidade privada de Santa Catarina, foi criado o Núcleo de Estudos

e Atendimento à Queixa Escolar (NEAQUE), projeto de extensão universitária vinculado ao curso de Psicologia que surgiu como tentativa de responder duas necessidades observadas no contexto dessa instituição: 1) atender, com base nas discussões da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, aos encaminhamentos de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem; e 2) aproximar a discussão relacionada ao tema da queixa escolar com a disciplina Estágio Básico de Observação do Desenvolvimento, que tem por objetivo a análise das concepções e dos procedimentos de observação acerca do desenvolvimento psicológico humano. Assim, verifica-se que toda a proposta de trabalho desenvolvida no NEAQUE e descrita no artigo está pautada nas discussões que têm sido construídas pela área, em uma perspectiva crítica e fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural.

Tendo o objetivo de criar estratégias teórico-metodológicas fundamentadas em pesquisas com crianças e na perspectiva histórico-cultural, o espaço desse núcleo tem o propósito de problematizar práticas que desenvolvam intervenções nas dificuldades de escolarização a partir das lógicas institucionalizadora e patologizante. Ao desenvolver a análise do artigo das autoras, verifica-se a coerência não apenas entre a concepção teórica e o trabalho desenvolvido, mas também entre a concepção teórica e o modo como as autoras compreendem a produção da queixa escolar. Dizem as autoras:

Assim, a perspectiva de refletir sobre a constituição do sujeito numa trajetória atravessada por uma queixa escolar mobiliza pensá-la numa especificidade: a criança/estudante que se constitui em meio a uma queixa escolar, vivencia, muitas vezes, experiências de humilhação que produzem situações de exclusão, sendo que essas experiências são subjetivadas e geram sentidos a sua existência. A perspectiva em abordar os sentidos expressa a relação do sujeito, criança/estudante com os significados sociais da queixa escolar, partilhados na ação humana. (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 478).

Os acontecimentos que se dão no interior da escola tomam parte importante no processo de construção da subjetivação daqueles que constroem esse espaço, marcando-os de modo indelével, haja vista o significado que a escola tem para a sociedade¹⁷. Afinal, como cada pessoa é “um agregado de relações sociais” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 35), as relações objetivadas na escola compõem o mosaico de sentidos atribuídos às relações sociais

¹⁷ O significado atribuído à escola passa pela caracterização desta como o caminho para a ascensão social, emancipação e independência, isto é, a passagem pela escola é considerada caminho para “ser alguém na vida” (SCHWEDE, 2010).

apropriadas, tomando parte desse agregado que caracteriza o indivíduo, de modo a produzir transformações e marcar existências.

Levando em conta que na escola são reproduzidas as mesmas relações de dominação e controle que caracterizam a sociedade como um todo (afinal, a escola não está isolada da sociedade, pois a produz e por ela é produzida), torna-se fundamental problematizar tais relações a fim de verificar que significados estão sendo produzidos acerca da trajetória escolar de cada criança, o que as autoras do artigo em análise denotam fazer.

Somadas às questões relacionadas à Psicologia Histórico-Cultural que sustentam os fazeres descritos no artigo, as autoras ainda complementam suas reflexões acerca dos modos de se produzir e acolher a queixa escolar a partir de referências como Angelucci (2007), Souza, B. P. (2007a, 2007b), Souza (2002, 2010a). Indicam o propósito de suas práticas e suas reflexões ao afirmarem que: “Ao olhar o fracasso, busca-se aqui construir referências para a mudança dessa realidade, com vista a compreender o fenômeno a partir da perspectiva da criança, considerando o seu processo de escolarização” (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 479).

Aita, Ricci e Tuleski (2012), ao apresentar seu texto, intitulado *A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural*, compartilham com o leitor o modo como desenvolveram uma atividade de orientação profissional, visando discutir o mundo do trabalho e a escolha profissional com alunos do Ensino Médio, articulando tais atividades com ações junto à equipe pedagógica e professores. A equipe objetivava, com esse trabalho, proporcionar informações aos alunos sobre áreas do conhecimento e profissões, com objetivo de promover o desenvolvimento da consciência, o que poderia se dar por meio da apropriação de conhecimentos teóricos e desenvolvimento de conceitos científicos relacionados à temática. Elis Bertozzi Aita é psicóloga; Paulo Sérgio Pereira Ricci estava cursando mestrado em Psicologia pela UEM à época da publicação do artigo; e Silvana Calvo Tuleski é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

A atividade de estágio descrita pelos autores deu-se no quinto ano de Psicologia da UEM e consistia em um projeto institucional de Psicologia Escolar realizado em uma instituição de ensino pública de Maringá, Paraná, desenvolvido desde 2008. Os autores anunciam, logo no início do texto, que o desenvolvimento do trabalho na área de Orientação Profissional foi subsidiado pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Baseados em Vigotski, afirmam:

Entendemos que a aprendizagem promove desenvolvimento (Vigotski, 1934/2009, 1933/1988), sendo que nossa função, como mediadores, era a de atuar na zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 1993) dos alunos, transmitindo-lhes novos conteúdos relativos ao mundo do trabalho [...]. (AITA; RICCI; TULESKI, 2012, p. 175).

Além disso, para desenvolver reflexões acerca do mundo do trabalho, especialmente aquelas relacionados às contradições da sociedade capitalista, os autores lançam mão de reflexões desenvolvidas por Leontiev (1978/1983). Baseados neste teórico russo, lembram que tais contradições não possibilitam ao trabalhador apropriar-se do significado e do sentido do trabalho em suas diversas esferas de produção, o que leva à alienação. Considerando isso, buscaram desenvolver, em sua intervenção, os conceitos científicos sobre o que é trabalho. Tinham, com isso, o propósito de promover o conhecimento sobre o significado que as profissões assumem, e como o trabalho pode contribuir para o desenvolvimento, seja o do próprio sujeito trabalhador, seja o da sociedade.

Visto que artigo de Aita, Ricci e Tuleski (2012) descreve uma atividade bastante específica, isto é, um relato de orientação profissional, pode-se afirmar que o texto de Meira e colegas (2006) segue percurso semelhante, apresentando um artigo intitulado *Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais*. Nesse texto, as autoras apresentam algumas reflexões construídas a partir da realização de projetos de orientação sexual desenvolvidos em escolas públicas. Segundo elas, o objetivo foi o de propiciar uma visão científica, ampla e profunda, no que diz respeito à sexualidade, além de preencher lacunas de informações e esclarecer tabus e preconceitos, projeto desenvolvido em uma escola pública municipal, com alunos de duas turmas de 5ª série, com idades entre 11 e 12 anos, e em uma instituição educacional que atende crianças e adolescentes pobres, com idades entre 13 e 15 anos, sendo que ambas as instituições estão localizados em bairros periféricos do município de Bauru, São Paulo. Marisa Eugenio Melillo Meira é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP; Any Bicego Queiroz, Izabela Assis de Oliveira, Roberta Quirino Moraes e Thaís Helena Oliveira eram, por ocasião da publicação do artigo, discentes do curso de Psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP – *campus* Bauru, São Paulo.

As autoras não anunciam diretamente a adoção da concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural, muito embora suas reflexões estejam em consonância com os pressupostos

dessa concepção teórica. Além disso, ao referirem-se à finalidade da área de Psicologia Escolar, afirmam, baseando-se em Meira (2003):

Acreditamos que a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social é a de contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e da formação crítica dos indivíduos. (MEIRA, et al., 2006, p. 7).

Com o artigo intitulado *Quando a Psicologia Escolar Crítica vai à clínica*, Rezende e colegas (2010) buscaram, a partir de uma experiência de atendimento de crianças com queixas no processo de escolarização realizado em um serviço-escola, dar visibilidade às possibilidades de ação do psicólogo escolar no processo de investigação/intervenção no contexto clínico. Paula Cristina Medeiros Rezende é doutora em Psicologia pela USP. Por ocasião da publicação do artigo, Cárta Portilho de Lima era mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano também pela USP e Flaviana Franco Naves e Marina Borges e Silva, mestrandas em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP.

Desde o início do texto, as autoras demarcam o lugar teórico a partir do qual desenvolveram a atuação relatada, isto é, a Psicologia Crítica, tendo por interlocutores autoras como Patto (1999), Souza, M. P. R. (1996, 2007), Machado (1994), Meira (2000), Bock (1997) e Bock, Gonçalves e Furtado (2002). Dizem elas: “Durante a realização das atividades, buscamos desempenhar uma prática de forma coerente com a Psicologia Escolar Crítica, tendo a escola e seus agentes como ativos participantes do processo de investigação/intervenção” (REZENDE et al., 2010, p. 171).

Considerando o que apresentam os artigos citados nessa seção e a defesa da importância das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e das produções teóricas da Psicologia Escolar fundamentada nessa concepção para o avanço dos aspectos teórico-metodológicos da área, compreendo que desde essa perspectiva teórica pode-se assumir um compromisso político de luta contra a exclusão que ocorre pela garantia de direitos de apenas alguns em detrimento de outros, fomentando a contradição no que concerne às relações de produção atualmente existentes e que claramente não contribuem para a emancipação da condição humana. No âmbito da Educação, isso é possível, quiçá, pela produção de relações sociais nas quais todos possam se apropriar da cultura já produzida, condição para a humanização de todos.

4.4.1.2 Concepções teóricas dialogando com a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica

O comparecimento nos artigos de discussões e reflexões promovidas por importantes autoras brasileiras que têm contribuído para a construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar no Brasil também se dá naqueles textos que compartilham experiências desenvolvidas e fundamentadas em outras perspectivas teóricas que não a Psicologia Histórico-Cultural.

Ou seja, verificam-se em alguns artigos diversas abordagens teóricas que norteiam a atuação descrita, porém nessa diversidade há um ponto em comum: na tentativa de desenvolver uma atuação inovadora, os profissionais estão dialogando com as autoras brasileiras com amplo reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na construção de uma Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma perspectiva crítica, tais como Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Elenita de Rício Tanamachi, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Marisa Eugenia Melillo Meira, Adriana Marcondes Machado, Marilda Gonçalves Dias Facci, entre tantas outras, autoras que desenvolvem seu trabalho a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Devido à importância das proposições dessas teóricas para a Psicologia Escolar no Brasil, profissionais que dialogam com outras concepções atendem ao convite à reflexão e à inovação e têm buscado trazer para o interior de suas práticas esse novo compromisso. Assim, a partir de distintos lugares teóricos, esses profissionais estão contribuindo para a composição de um cenário de novos compromissos que geram novos fazeres.

Exemplo disso é o artigo intitulado *A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares*, de Ulup e Barbosa (2012), no qual as autoras apresentam o relato de um estágio em Psicologia Escolar oferecido pela Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da UFRJ. Lilian Ulup é mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação - Fundação Getúlio Vargas (FGV), e Roberta Brasilino Barbosa é psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Segundo as autoras, a experiência relatada foi marcada pela construção e pela afirmação de uma proposta de trabalho pautada na observação participante e na escuta ativa como metodologia, além de estar baseada em um referencial teórico que defende uma atuação institucional do psicólogo. O estágio foi desenvolvido em escola de Educação Infantil e

fundamentou-se na Psicologia Institucional postulada por Bleger.

José Bleger (1923-1972), importante psicanalista argentino, é um dos autores que se dedicou à construção de uma teoria para a compreensão das instituições¹⁸. Para ele, a ação do psicólogo pode sair do tradicional modelo individual e privado e ir para a esfera da promoção da saúde, o que possibilita a atuação em espaços como grupos e instituições. O objetivo do trabalho seria o de “estudar os fenômenos humanos que se dão em relação com a estrutura, a dinâmica, as funções e os objetivos da instituição” (BLEGER, 1984, p. 37).

Além desse fundamento em Bleger, as autoras apresentam uma discussão crítica sobre a produção da dificuldade escolar, caracterizando como compreendem que deve ser a atuação do psicólogo escolar. Recorrem a Patto (1984) para fundamentar sua afirmação de que o trabalho de psicólogos na Educação sempre esteve marcado por intervenções individualizadas na busca pela solução de problemas. Dizem elas: “O uso de testes para elaboração de psicodiagnósticos dos alunos com problemas de aprendizagem está muitas vezes a serviço (ou presta um desserviço) desse tipo de atuação”. Fundamentam-se também em Patto (1997b) para afirmar que a busca por diagnósticos dos alunos cresceu nas escolas, pois professores, técnicos e administradores escolares solicitam, segundo o que é por elas apresentado, exames psicológicos que atestam a existência de deficiências e distúrbios mentais.

Além de Patto (1984, 1997b), as autoras fundamentam suas reflexões também em Machado (2003) para desenvolver um pensar sobre a importância da adoção de estratégias de intervenção que produzam modificações não apenas nas demandas surgidas para o psicólogo, mas também em relação às expectativas sobre o papel desse profissional, de modo a que se demonstre que não é tarefa da Psicologia a realização de diagnósticos de indivíduos que desconsideram os diferentes processos de subjetivação.

A teoria de Bleger também comparece como orientação teórico-metodológica no texto intitulado *Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: um desafio em construção*, de Rodrigues e colegas (2014). Os autores apresentam em seu texto o relato de um estágio realizado com Educação de Jovens e Adultos por meio de uma parceria entre o Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFSC e a Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação de um município de Santa Catarina. Gabrielli Tochetto Rodrigues e Sandra

¹⁸ Entre outros autores que também tomaram para si tal tarefa, pode-se citar Pichon-Rivière, Lapassade, Foucault, Loureau, cada um com suas especificidades e não necessariamente estando em consonância uns com os outros

Cristina Agostinho são psicólogas pela UFSC; Marivete Guessier é doutora em Psicologia pela mesma universidade e Leandro Castro Oltramari é doutor em Ciências Humanas, também pela UFSC.

Ao iniciar sua inserção no espaço escolar, os estagiários fundamentaram-se no conceito de dissociação instrumental¹⁹, o que implicou para os autores na busca por uma atitude que os levasse a se identificar com os acontecimentos e pessoas, mas sem se implicar pessoalmente nesses acontecimentos. Também recorrem aos preceitos da análise institucional, referenciando-se em Lourau (1993) e em Guirado (2004). Ao fundamentarem-se nessas referências, buscaram se “atentar para as práticas que se encontravam instituídas e para aquelas que poderiam ser trabalhadas, flexibilizadas e até mesmo incluídas no cotidiano da escola” (RODRIGUES et al, 2014, p. 182).

Ao apresentar aspectos de sua atuação, os autores fundamentam-se nas proposições de Meira (2007) para afirmar que: “o indivíduo integrado aos sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente e que reconhece a complexidade desta constituição individual e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão” (RODRIGUES, 2014, p. 182). Além disso, ao informarem que receberam pedido por parte da coordenação da escola em que desenvolveram o estágio para conversar com alunos caracterizados como problema, salientam que buscaram observar as questões apresentadas por Souza, B. S. (2007a), sobre a orientação quanto à queixa escolar, e de Machado (2007), sobre o plantão institucional, buscando propor um trabalho diferente do que foi demandado explicitamente.

Sassi e Maggi (2007), em artigo intitulado *Demandas de psicologia escolar para uma clínica-escola*, seguem caminho semelhante em sua fundamentação. As autoras buscaram caracterizar e compreender as demandas das instituições escolares a Serviço de Psicologia Aplicada do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Rio Grande do Sul, assim como investigaram a atuação desenvolvida nesse serviço. Renata Sassi é mestre em Psicologia pela UFRGS e Alice Maggi é doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

¹⁹ Recurso do qual lança mão o psicólogo para se identificar com a situação, mas dela simultaneamente se distanciar. Diz Bleger (1984, p. 47/48) que o psicólogo deve ter uma atitude clínica, isto é, “[...] manejo de um certo grau de dissociação instrumental que lhe permita, por um lado, identificar-se com os acontecimentos ou pessoas, mas que, por outro lado, lhe possibilite manter com eles uma certa distância crítica que faça com que não se veja pessoalmente implicado nos acontecimentos que devem ser estudados e que seu papel específico não seja abandonado”.

No artigo, as autoras indicam que, no contexto analisado, os estudantes desenvolvem variabilidade de ações que vão desde grupos operativos com educadores, estudantes e pais, orientações aos professores, orientação vocacional, consultoria às equipes diretivas, aconselhamentos focais, até o desenvolvimento de palestras sobre temas contemporâneos. Para as autoras, é preciso repensar a formação acadêmica dos profissionais de Psicologia no que se refere a ações socioinstitucionais, incluindo aí ações voltadas ao âmbito escolar que englobam instituições formais de ensino, desde a Educação Infantil até a Universidade, assim como os diferentes espaços educacionais que objetivam a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

As autoras que, com seu texto, contribuem para o desenvolvimento de reflexões sobre as expectativas da escola em relação ao trabalho do psicólogo na Educação, anunciam desde o resumo do artigo, que seus referenciais teóricos foram da Psicologia Escolar e da Psicanálise (ainda que não se verifica o comparecimento desta última de modo significativo no texto). Em relação à área da Psicologia Escolar, as autoras desenvolvem uma revisão histórica, ressaltando os avanços, sejam teóricos ou técnicos. Dizem elas, fundamentadas em Neves e colegas (2002):

Interessante comentar que estudos recentes na área da Psicologia Escolar e da Educação têm indicado para a necessidade de refletir, profundamente, sobre as condições nas quais se propõe uma intervenção em Psicologia, apontando a urgência em contextualizar a ação do psicólogo à realidade educacional e social brasileira. (SASSI; MAGGI, 2007, p. 36).

Por fim, Melsert e Bicalho (2012), no artigo intitulado *Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação*, em que apresentam o relato do trabalho desenvolvido em um curso pré-vestibular comunitário no Complexo de Favelas da Maré, no Rio de Janeiro, anunciam em seu artigo a utilização do método cartográfico no desenvolvimento de sua atuação. Ana Luísa de Marsillac Melsert é psicóloga e pela ocasião da publicação do artigo, cursava mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP; Pedro Paulo Gastalho de Bicalho é doutor em Psicologia pela UFRJ.

Os autores desenvolvem uma análise sócio-histórica e política da constituição dos saberes da Psicologia e da Educação, verificando que essa intervenção caracteriza-se como uma atuação crítica em Psicologia, enquanto que as concepções educativas predominantes encontradas no curso pré-vestibular em que se deu o trabalho reproduzem modelos tradicionais em Educação. A Análise do Vocacional, segundo eles, é inspirada nas práticas

institucionalistas, tem como referencial a Análise Institucional Francesa e busca se afirmar como um modo diferente para a escolha profissional, à medida que, nessa prática, busca-se lançar luz sobre os critérios que o sujeito usa para fazer escolhas nos diferentes âmbitos da vida.

Os autores afirmam ainda que, em seu trabalho e visando compreender os movimentos de construção de mundos, o trabalho de Análise do Vocacional utiliza de dispositivos, que, “segundo Deleuze (1996), fazendo uma leitura de Foucault, são máquinas de fazer ver e de fazer falar, que dão visibilidade a modos naturalizados de existência e maneiras instituídas de ser, de pensar e de estar no mundo” (MELSERT; BICALHO, 2012, p. 156).

Além disso, localizam sua atuação no interior de um conjunto de teorias-práticas críticas. Possuem a compreensão de que as ideias vigentes em dado momento são expressões de condições sociais, históricas e políticas de determinado contexto, que possibilita a formação de certas visões de mundo:

acreditamos que as representações do mundo devem ser entendidas não como algo cuja existência se sustenta em si, mas como um reflexo da forma como os homens se relacionam para produzir e reproduzir a vida em um determinado momento, concepção corroborada pelos autores dos quais nos valemos nessa pesquisa. (MELSERT; BICALHO, 2012, p. 154).

É interessante pontuar que os autores não apenas anunciam adotar uma concepção teórica a partir de uma perspectiva crítica, como denotam em seu texto o desenvolvimento de uma atuação que buscou efetivar, junto aos sujeitos com os quais se deram as intervenções, a construção de reflexões que os conduzissem a interrogar sobre seu modo de estar no mundo e sobre a realidade em que vivem. Assim, verifica-se que esses autores, mesmo não adotando a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural -que vem norteando significativa parcela das reflexões críticas da Psicologia Escolar e Educacional que têm sido construídas no Brasil nas últimas décadas -, produzem um trabalho que visa à ruptura e à transformação.

Por fim, vale mencionar que os autores do artigo também buscam dialogar com autoras que têm contribuído para a construção da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, como por exemplo, Patto (1999) e Bock (1999), ao desenvolverem o referencial teórico do artigo, apresentando uma retomada histórica da construção das Ciências Humanas na modernidade e sua consequência para a Educação.

Percebe-se, então, nos artigos nessa seção apresentados, que a produção teórica da Psicologia Escolar e Educacional brasileira recente tem comparecido sob diferentes modos e

com distintos objetivos. O primeiro desses objetivos é o de desenvolver uma retomada histórica da senda aberta por importantes pesquisadoras da área pelos caminhos da crítica, que desembocaram na necessidade de se assumir novos compromissos ético-políticos. Ou seja, ao proporem novas formas de trabalho, os autores dos artigos referenciam-se na produção teórica das autoras da área para lembrar que a atuação do psicólogo na Educação esteve por longo período marcada por intervenções individualizadas e patologizantes, que devem ser superadas.

Além disso, para dar esse passo metodológico no sentido de construir uma atuação profissional diferente dos modelos clínicos transpostos para o interior da escola, os autores recorrem à produção teórica crítica da área, para refutar, por exemplo, o uso indiscriminado de testes. Buscam subsídios metodológicos na teoria para a construção de sua atuação profissional, salientando a importância que atribuem à adoção de estratégias de intervenção que produzam modificações e que acolham a queixa escolar de um modo mais crítico e transformador.

Face ao exposto, verifica-se que, entre os autores desses artigos (alunos de Psicologia e seus formadores), a produção teórica que a área tem gerado nas últimas três décadas, aproximadamente, tem se configurado como fomento para avanços significativos. Também denota que, para haver diálogos que façam a área avançar, não é preciso que haja unidade teórica na pluralidade conceitual, pois isso caminhará no sentido do dogmatismo. Pelo contrário, mostra que os múltiplos olhares podem compor fazeres unidos pelo propósito da Psicologia contribuir para que a Educação cada vez mais se consolide como caminho possível para que todos apropriem-se da cultura humana.

4.4.1.3 Outras concepções teóricas

Por fim, a última categoria de análise do Eixo I, que aborda as concepções teóricas da atuação descrita nesse grupo de artigos, ocupa-se de analisar os artigos cujas concepções destoam do perfil apresentado nas duas categorias anteriores. Apenas três artigos enquadram-se nessa categoria, apresentando suas reflexões a partir de outros referenciais.

Um desses artigos, de Kuhnen e colegas (2011) e intitulado *A linguagem do espaço físico na Educação Infantil*, faz um relato de estágio que teve como objetivo analisar, na perspectiva do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a influência do ambiente para o

desenvolvimento infantil dentro do contexto educacional. Ariane Kuhnen é doutora em Ciências Humanas pela UFSC; Luana dos Santos Raymundo é mestre em Psicologia e, quando foi publicado o artigo, cursava doutorado em Psicologia também pela UFSC; Ana Maria Fernandes Guimarães e Gláucia Felicidade dos Santos cursavam graduação em Psicologia pela mesma universidade.

Para alcançar seu objetivo, as autoras realizaram entrevistas informais com professora e com a coordenação da escola em que se deu o estágio, assim como observações na turma utilizando a técnica de Mapeamento Comportamental. Foi proposta uma intervenção preventiva que propiciasse a socialização menos conflituosa entre as crianças, a partir da sugestão de mudanças no ambiente físico e social.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), pesquisador que fundamenta o trabalho descrito, foi um psicólogo russo-americano influente para a Psicologia do Desenvolvimento do século XX, especialmente no contexto norte-americano. A teoria por ele construída, denominada de Modelo Bioecológico, voltou-se para a compreensão do desenvolvimento dos processos saudáveis do desenvolvimento. Trata-se de uma abordagem que privilegia o desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais, enfocando o indivíduo nos diferentes contextos ambientais nos quais se encontra. Sendo uma teoria ecológica e sistêmica, o autor dá ênfase à interdependência entre indivíduo e contexto, tendo construído uma teoria do desenvolvimento psicológico humano (TUDGE, 2008; TUDGE; GRAY; HOGAN, 1997).

A teoria do Modelo Bioecológico postula a necessidade de se considerar, ao se estudar o desenvolvimento psicológico humano, quatro conceitos fundamentais, que são: processo; pessoa, contexto e tempo. O *processo* implica na pesquisa acerca de como uma *pessoa* ou grupo familiar passam pelas experiências de vida em determinado *contexto*, em regularidade e por períodos de *tempo* extensos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; FERREIRA, 2012).

Vale mencionar que Bronfenbrenner foi um dos fundadores do Head Start (1964), programa do governo estadunidense de combate à pobreza que teve o objetivo de preparar crianças oriundas de famílias de baixa renda para a escola, por meio da oferta combinada de serviços de educação, alimentação, assistência médica e dentária, serviços de saúde mental e de assistência social, e de educação de pais (FREITAS; SHELTON, 2005).

Entre os críticos da teoria do Modelo Bioecológico, há a premissa de que Bronfenbrenner, assim como a maior parte dos psicólogos do desenvolvimento, considerou o desenvolvimento positivo a partir de uma perspectiva Ocidental e de classe média, não

avançando suficientemente em seu pensamento de modo a ultrapassar a concepção de que o “bom” desenvolvimento é aquele praticado pelas famílias de classe média norte-americana. “Parece claro que Bronfenbrenner não deu atenção suficiente ao papel da cultura no desenvolvimento humano e considerou os valores, crenças e práticas de um grupo (o grupo cultural do qual ele fazia parte) como o ideal para todos”, afirma por exemplo Tudge (2008, p. 10). Por sua vez, as críticas que incidem sobre o programa Head Start, por Bronfenbrenner fundado, explicam que a baixa eficácia desse tipo de programa relaciona-se a que busca “amenizar os efeitos deletérios do empobrecimento e da marginalização de parte da população no desenvolvimento das crianças ao invés de combater as causas destes” (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 199).

Além do artigo de Kuhnem e colegas (2011), as concepções teóricas do texto intitulado *Psicologia Escolar e na Educação Infantil: atuação e prevenção em saúde mental*, de Vieira, Hansen e Vieira (2010), também são aqui verificadas, pois o artigo relata uma experiência de estágio em Psicologia na Educação Infantil em uma creche em Santa Catarina. Viviane Vieira e Janete Hansen são psicólogas pela UFSC, e Mauro Luís Vieira é doutor em Psicologia pela USP.

A ênfase do artigo está na importância atribuída à prevenção em saúde mental, pois, segundo os autores, no desenvolvimento psicológico da criança, ocorrem momentos de crise e, mediante as adversidades, as famílias precisam criar estratégias de adaptação e flexibilidade. Verifica-se então que, necessariamente, segundo os autores, haverá fases no desenvolvimento das crianças que são entendidas como adversidades. Dizem os autores:

Para que uma intervenção na prevenção de saúde mental seja efetiva, segundo Murta (2007), alguns critérios devem ser respeitados. Em primeiro lugar deve haver uma teoria que a embase, requerendo um bom conhecimento sobre desenvolvimento infantil e sobre os fatores individuais e ambientais que produzem risco e proteção para a comunidade atingida. Além disso, é necessário que a intervenção vá ao encontro das necessidades da comunidade, respeitando a demanda da população-alvo e identificando os riscos à saúde mental daquela população. (VIEIRA; HANSEN; VIEIRA, 2010, p. 79).

Em seu artigo, os autores explicitam como compreendem que deve ser o papel do psicólogo no contexto escolar, relacionando-o à prevenção para uma boa saúde mental. Seu foco de intervenção, como será verificado no Eixo II, deu-se na adaptação de bebês, desenvolvimento da prontidão para a alfabetização e o trabalho em grupos de crianças para a

preparação para a saída para o ensino fundamental.

Do exposto nessa seção, verifica-se que são poucos os artigos que apresentam concepções teóricas diversas e que, simultaneamente, não estão dialogando com a produção teórica específica da Psicologia Escolar. Algumas das concepções utilizadas apresentam traços mais conservadores, e, outras, tentativas de inovar em aspectos teórico-metodológicos. Todavia, todas com sua importância no sentido de apontar para reflexões pertinentes e necessárias para o contínuo desenvolvimento da área. Por outro lado, esses dados também indicam que as produções teóricas da área estão sendo apropriadas pelos estudantes enquanto a pluralidade é mantida. Essa diversidade de concepções teóricas enriquece os fazeres e permite que, pelo diálogo, haja contínua construção de propostas teórico-metodológicas que trazem movimento e avanço para a Psicologia Escolar.

4.4.2 Eixo II: Atuação profissional

Da leitura e da análise dos artigos que configuram o Grupo 3, constata-se a presença maciça de relatos de práticas profissionais marcadas pelo compromisso de desenvolver intervenções voltadas para a transformação nos objetivos que tradicionalmente a Psicologia construiu no seu encontro com a Educação. Verificam-se esforços sendo feitos no sentido de articular reflexões críticas da área a propostas diferenciadas de trabalho, não sem o enfrentamento de desafios consideráveis, especialmente quanto a expectativas oriundas dos demais integrantes dos espaços educativos que são incompatíveis com o que buscam desenvolver os estudantes (desafios potencializados pela inexperiência dos psicólogos ainda em formação).

Isso decorre especialmente pela percepção, por parte dos autores dos textos – estudantes e seus formadores – da importância da Educação como instrumento de transformação social e como direito de todos e de cada um; do papel da Psicologia na potencialização do êxito do processo ensino-aprendizagem; da necessidade de dar outros rumos para a Psicologia Escolar e Educacional, dando continuidade à inflexão produzida pela área nas últimas décadas. Isso é feito especialmente pelo desenvolvimento de uma atuação que atribui ênfase a intervenções com características institucionais. Reunindo essas questões, organizei a

categoria que nomeei *Atuação institucional*.

Além dos artigos que apresentam esse perfil de atuação, também há textos neste grupo que descrevem um cenário diferente: apresentam relatos de atuação que guardam traços de uma perspectiva institucional, mas com características de métodos próprios de um modelo clínico de atuação. A essa categoria dei o nome de *Atuação institucional e clínica*.

Assim, na sequência apresento ambas as categorias, visando a expor as reflexões desenvolvidas acerca da atuação profissional descrita neste grupo de artigos.

4.4.2.1 Atuação institucional

Analisando os artigos, constata-se que alguns autores denotam cuidados na construção de seu trabalho que guardam relação com a atuação de cunho institucional, pois descrevem propostas de trabalho que englobam intervenções voltadas para a comunidade escolar como um todo, atuando no processo ensino-aprendizagem. Além de outras características dessa atuação com tendência institucional, Yamamoto e colegas (2013, p. 800) informam que também é sua característica “contribuir para que haja melhor comunicação entre os diferentes setores da escola, atuando na mediação de conflitos [...]”. Assim, nesta seção, apresento a análise feita dos artigos que apresentam o desenvolvimento desse perfil de trabalho, buscando compartilhar o que foi possível constatar a partir da escrita dos autores desses textos.

O texto de Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), intitulado *A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional* é um desses textos e apresenta a atuação desenvolvida em um estágio em Psicologia Escolar no qual se realizava atendimento a crianças com problemas no processo de escolarização. Em consonância com as críticas de Machado (2000) e Patto (1997b), os autores buscaram construir sua atuação de modo diverso dos costumeiros atendimentos de realização de anamnese, testes ou da escuta analítica.

Desse modo, como proposta para seu trabalho, os autores desenvolveram processos avaliativo e interventivo simultaneamente, iniciando com uma problematização da queixa junto ao queixante inicial, assim como ouvindo todos os envolvidos na situação de escolarização, seja a equipe da escola, sejam os pais, seja o aprendiz. Buscavam com isso não apenas a não individualização da queixa escolar, mas, ainda, problematizar sua indicação e investigar o

contexto como um todo, de modo a buscar compreender as raízes da queixa. Fazendo o relato de um dos casos atendidos, dizem os autores:

Buscamos levar a todos, à escola, à família, à criança e aos profissionais que estão ligados ao caso, um novo olhar sobre Tom enfocando o que ele sabia, o que era capaz, destacando suas habilidades, interesses, gostos, desejos, que sequer foram levados em consideração até então (congruentes com a visão prospectiva como apontada por Vygotsky, 1987, 1999). (BARBOSA; SILVA JUNIOR, MURAKAMI, 2009, p. 358).

A atuação discutida no artigo apresenta o relato de um caso atendido no estágio, conforme acima citado, de um garoto criativo e que adorava desenhar e sabia fazer contas “de cabeça”. A queixa escolar que originou seu encaminhamento para o serviço-escola, oriunda de uma fonoaudióloga que diagnosticou o aluno como portador de dislexia, era a de que não sabia ler e escrever, mesmo já estando na 3ª série do ensino fundamental e estando com 11 anos de idade. Buscando romper com a avaliação que não considera as habilidades que a criança tem, assim como não se ocupa de verificar as condições do contexto escolar, bem como não reflete acerca do significado que um diagnóstico como este tem e como pode ser apropriado pela criança e sua família, segundo o que é pelos autores discutido, estes buscaram atuar com todos aqueles sujeitos que contribuem para a produção da queixa e também para a produção de um sucesso escolar.

Para isso, buscaram junto a todos refletir sobre a queixa apresentada, iniciado pelo acolhimento, visita à escola, convite aos professores para participar do trabalho, assim como à criança e os seus pais. No caso analisado no texto, considerando que o encaminhamento partiu de uma fonoaudióloga, essa também tomou parte do trabalho. Ou seja, há um movimento no sentido de conhecer e intervir no conjunto de relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem, o que claramente coincide com a proposta de desenvolver a atuação em uma perspectiva crítica.

O trabalho desenvolvido consistia na participação dos alunos encaminhados e seus pais em oficinas (separadamente), nas quais eram utilizados recursos como arte, dança, música, pintura, expressão corporal, entre outros. Porém, também se realizou ciclo de palestras com todos os professores na escola. Verifica-se que o foco do trabalho relatado estava em restituir aos alunos encaminhados sua condição de aprendizes, no contínuo processo de reinventar o trabalho do psicólogo escolar.

Atuando a partir de uma metodologia de trabalho que guarda semelhanças com o artigo de Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), acima descrito, o artigo de Checchia (2010), intitulado *Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar*, apresenta o relato de uma experiência de trabalho que buscou efetivar uma atuação coerente com os princípios teóricos e metodológicos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada em Patto (1984, 1997b, 1999), Machado e Souza (2010a) e Tanamachi, Souza e Rocha (2000). A atuação teve como propósito verificar a versão que as pessoas envolvidas no processo de escolarização da criança encaminhada para atendimento apresentavam sobre a queixa escolar, buscando com isso analisar a produção dessa queixa e contribuir para a sua ruptura.

O trabalho descrito pela autora iniciava pelo preenchimento, por parte dos professores, de uma ficha de encaminhamento na qual eram solicitados a fornecer informações sobre o processo de escolarização do aluno que gostariam de encaminhar para o serviço prestado. Na sequência, realizavam um diálogo com esses professores sobre os itens descritos na ficha. É interessante ressaltar que, nesse momento, a autora realizava uma explicação aos professores acerca da estrutura do trabalho proposto de modo a deixar claro que não seria feito atendimento do aluno isoladamente, mas, antes, uma intervenção baseada na participação de todos os envolvidos no processo. Assim, na sequência, eram realizados encontros individuais e em grupo com professores, pais e alunos.

Checchia e Souza (2003) indicam que os pressupostos que embasam uma ação psicológica que atenda à queixa escolar em uma perspectiva crítica compreendem o compromisso com a construção de uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica com concepções adaptacionistas da Psicologia; e desenvolvimento de uma práxis psicológica frente à queixa escolar. Sobre essa última e baseando-se em Ezpeleta e Rockwell (1986), as autoras afirmam que a construção da atuação deve se dar a partir da comunidade, visando à compreensão da rede de relações que formam a escola, considerando que esta é datada, contextualizada e materializada pelas práticas individuais, pedagógicas, políticas e relacionais. As intervenções descritas por Checchia (2010) estão em consonância com o que já afirmava a autora em 2003, juntamente com Souza, pois é relatado o cuidado em considerar as especificidades do contexto escolar da criança atendida, de modo a entender melhor o que ocorria em sua vida escolar, pois é nas relações que são geradas as queixas.

No caso dos encontros individuais com os professores, era desenvolvida uma análise

do processo de escolarização do aluno em questão, assim como dos aspectos que se destacavam durante o trabalho desenvolvido com ele. Porém, também havia encontros de discussão em grupo com os professores, espaço criado pelos autores para refletir acerca de determinado tema escolhido por eles (é citada como exemplo a questão da indisciplina). Essa discussão era baseada em textos acadêmicos que pudessem contribuir para a fundamentação teórica da questão discutida. Os participantes do grupo também realizavam troca de experiências e de estratégias. Os autores tinham, como objetivo, durante esses encontros, a ruptura de preconceitos e estereótipos possíveis de se constituírem no contexto escolar.

Também é descrita no artigo a realização de encontro em grupo com os alunos, que se consistia em propiciar um espaço diferente do espaço da sala de aula. A autora tinha o propósito, com esses encontros, de que as crianças pudessem vivenciar situações em que pudessem expressar suas “potencialidades, recursos, saberes e conquistas, em oposição à falta, à sensação de impotência e de não saber” (CHECCHIA, 2010, p. 380), isso por meio de atividades lúdicas. Esse espaço também se configurava como uma oportunidade para a investigação do modo como essas crianças lidavam com desafios presentes no contexto educacional.

Além dos encontros em grupo com as crianças, encontros individuais também aconteciam, visando dialogar com elas sobre seu processo de escolarização, bem como sobre aspectos que se destacavam nos encontros em grupo. “Desse modo, resgatávamos com os alunos seu histórico escolar, sua versão sobre a queixa e a experiência escolar (incluindo sua relação com os professores e colegas) e visávamos contribuir para o questionamento dos rótulos que lhes eram atribuídos” (CHECCHIA, 2010, p. 380).

Em relação às famílias, eram desenvolvidos encontros individuais, que se davam tanto na própria escola ou em visitas domiciliares. Nesses encontros, era conversado acerca de seu olhar sobre a queixa escolar atribuída aos filhos e sobre o processo de escolarização de modo geral. Porém, a autora não deixou de realizar também encontros em grupo com os pais, quando eram discutidos temas relacionados ao contexto escolar, assim como à relação entre pais e filhos e entre pais e escola.

Eventualmente, também eram realizados encontros com pais, professores e alunos conjuntamente ou ainda, com outros profissionais da escola, ou psicólogos de postos de saúde que haviam atendido as crianças, profissionais de outras instituições de que os alunos participavam ou do Conselho Tutelar, caso compreendesse que seria pertinente para o trabalho desenvolvido. Ou seja, o trabalho descrito no artigo volta-se para o conjunto de relações que

participam no surgimento da queixa, trazendo para o foco da análise não apenas as especificidades da criança que não aprende, mas também o conjunto de relações entretidas nesse processo.

Calado (2014), no artigo *Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação*, no qual descreve a trajetória de estagiários em uma IES particular do Rio Grande do Norte, na disciplina do estágio básico em Psicologia Escolar e Educacional, segue percurso que também objetiva envolver os diferentes sujeitos da comunidade no trabalho desenvolvido. Vania Aparecida Calado é mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP.

Lembrando que a escola é espaço que reflete as desigualdades sociais, econômicas e culturais da sociedade, além de também reproduzi-las, a autora indica que os estagiários cuja atuação é relatada tiveram o cuidado de investigar a história da escola e desenvolver entrevistas com a equipe gestora, com professores e com os demais funcionários. Além disso, realizaram de 4 a 5 encontros com as turmas indicadas para o desenvolvimento de seu trabalho, assim como realizaram observação de momentos da rotina escolar, tais como entrada e saída dos alunos, intervalo, aula vaga, uso da biblioteca, entre outros. Também fizeram a leitura do projeto político-pedagógico, bem como a discussão e o planejamento das atividades com os professores das turmas. Ou seja, há um cuidado no sentido de buscar uma apropriação acerca da historicidade do lugar para melhor poder compreender suas especificidades, antes de propriamente atender à demanda apresentada, vinda por meio de queixas relacionadas a indisciplina, violência, desinteresse pela escolarização, distanciamento da família, desestrutura familiar e até mesmo transtornos de aprendizagem, tais como dislexia e transtorno de déficit de atenção.

Lima (2009), no texto intitulado *Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Desmistificando o Modelo Clínico* e no qual apresenta um relato de prática de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar da UFMS, desenvolvido na Educação Infantil, explicita que, no estágio descrito, há um cuidado no sentido de envolver todo o contexto da escola no trabalho realizado. Para a autora, isso decorre de uma concepção em Psicologia que busca desenvolver uma prática preventiva e de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento global da criança e dos conteúdos transmitidos. Diz ela:

Defendemos uma atuação abrangente, organizada, que envolva não apenas a relação educador(a)/ professor(a) /criança mas também as articulações entre

os educadores e os demais profissionais, procurando fazer uma conexão com os aspectos sociais e estimulando a interface com a Sociologia, a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Antropologia, a biologia, a política, o serviço social, as artes, etc. É uma atuação que envolve a instituição creche/ pré-escola em sua totalidade, apresentando formas de ação e intervenção baseadas na realidade e no contexto da escola e enfatizando a descentralização da análise da criança tomada individualmente, para a instituição escolar em sua totalidade. (LIMA, 2009, p. 640).

O desenvolvimento do estágio iniciou pela organização do grupo de estagiários em duplas e trios para a realização de observação de Centros de Educação Infantil (cuja sigla em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde se deu o estágio, é CEINF). Nesses espaços, tiveram a oportunidade de conhecer a realidade do lugar, começando por uma entrevista com a diretora. Na sequência, passaram por um período de observação com uso de um protocolo, orientação das supervisoras do estágio, para garantir que fossem consideradas algumas dimensões, conforme explica a autora:

a interação professor/educador(a)/criança, criança/criança, instituição-família, tipo de atividade (se dirigida, livre, de criatividade, etc), a organização do espaço, condições materiais de realização da atividade (utilização de material pedagógico, sucata, espaço físico, etc), alimentação, iluminação, número de crianças, rotina de trabalho e, por fim, as considerações pessoais sobre a observação realizada. (LIMA, 2009, p. 643).

O artigo intitulado *O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural*, de Neves e Leite (2013), apresenta as atividades realizadas em um estágio supervisionado na área de Educação Inclusiva, desenvolvido em uma instituição não governamental (que tinha por foco a oferta de atendimentos na área da educação e saúde para alunos da Educação Especial). É relatado, mais especificamente, um dos casos acompanhados durante o estágio, sendo que as atividades iniciaram-se por estudos dirigidos e discussões sobre os processos educacionais e sobre o desenvolvimento das funções superiores segundo a Psicologia Sócio-Histórica. Os autores discutiram ainda aspectos relacionados à construção social da deficiência e às suas consequências para as políticas públicas de inclusão educacional. Para os autores, isso possibilitou não apenas o aprofundamento teórico crítico, mas também o planejamento sistemático das intervenções realizadas.

O caso descrito refere-se a um aluno diagnosticado por uma equipe multiprofissional quando estava cursando o final do segundo ano do Ensino Fundamental, momento a partir do qual começou a frequentar os atendimentos grupais em Psicologia na instituição não

governamental onde ocorreu o estágio. A atuação consistiu na realização de observações semanais do contexto escolar, assim como nos atendimentos institucionais desenvolvidos em grupo da área de Psicologia. Porém, observando o mesmo caminho dos artigos descritos nessa categoria, os estagiários também realizaram entrevistas com os avôs do aluno, a psicóloga da instituição e a professora regular:

À luz dessas informações, foram planejadas intervenções na área da Psicologia da Educação, em proposta conjunta com a psicóloga da instituição e com a professora de sala de aula, que tiveram como objetivo implantar ações intencionais de ensino que procurassem auxiliar no desenvolvimento gradativo da atenção voluntária, na instituição e no espaço escolar. (NEVES; LEITE, 2013, p. 182).

Nas intervenções realizadas na instituição, eram realizados atendimentos em grupos de três crianças com queixas e faixas etárias semelhantes. Nesse espaço, os estagiários ofertavam atividades lúdicas coletivas, tais como brincadeira da estátua e construção de história com fantoches. Além disso, o grupo também desenvolveu uma atividade que ensinava a elaboração de uma maquete na qual as crianças pudessem retratar a instituição, fosse em seus aspectos estruturais, fosse sociais. Para os autores:

Essa atividade exigia que se recriasse no imaginário o cenário observado e, após reconstruí-lo com outros elementos cotidianos (uso livre dos materiais escolares diversos), transpondo uma situação real, objetivava-se uma ação concreta, operacionalizada sob diferentes óticas e análises, formuladas pelas funções psicológicas superiores diante de instrução intencional. [...] Como resultados da proposição dessa atividade, que foi realizada em sessões semanais durante dois meses, destacam-se a seleção da informação, motivos, finalidades, planejamento e organização da ação, que guiaram a conduta e a atenção de Lucas na construção da maquete, sendo esses elementos considerados por Vigostki (1996) e Luria (1979) enquanto aspectos fundamentais para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que envolvem a manifestação da atenção voluntária. Em outras palavras, a realização de uma atividade de ensino intencional que representasse em alguma medida o espaço cotidiano vivenciado na instituição possibilitou associar habilidades, interesses e motivações da criança em situações de aprendizagens que exigissem percepção, memória, pensamento lógico e abstração e atenção. (NEVES; LEITE, 2013, p. 182).

É oportuno destacar que o estágio relatado ocorreu em uma instituição não governamental, conforme mencionado. Porém, mesmo assim, os estagiários não deixaram de articular seu trabalho com a professora regular da classe, pois, com ela, planejaram atividades,

objetivando o desenvolvimento de ações intencionais de ensino que pudessem facilitar o andamento da atenção voluntária em atividades escolares.

Buscando construir intervenções a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), no artigo *Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar*, apresentam uma experiência de intervenção realizada em um serviço-escola com estudantes marcados pelo histórico de fracasso escolar. Nessa experiência, foram realizados atendimentos de grupo aos estudantes, de periodicidade semanal; grupos de pais/cuidadores, com encontros mensais e grupo com as professoras dos estudantes participantes dos atendimentos.

As atividades descritas iniciam pela triagem, realizadas por estudantes do curso de Psicologia, visando à identificação da demanda. Em seguida, as autoras indicam que realizavam entrevista inicial com os pais ou responsáveis pelo estudante, objetivando o levantamento de dados sobre o contexto sociocultural da criança, sua história e suas vivências, assim como as expectativas e pedidos que possuíam em relação ao atendimento psicológico.

Na sequência, eram desenvolvidos encontros de observação participante com os alunos. Posteriormente, essas crianças foram organizadas em dois grupos, e a intervenção com cada um deles teve a duração de uma hora e trinta minutos, ocorrendo semanalmente, em um total de aproximadamente 13 encontros ao longo de um semestre. Em um dos grupos, havia crianças com idades entre seis e oito anos (quatro meninos e uma menina) e, em outro, estudantes com idades entre treze e catorze anos (três meninos e duas meninas), todos oriundos de escolas públicas da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina. Os recursos técnicos utilizados no grupo de crianças englobaram roteiros de entrevista, desenhos, redações, vídeos, diários, fotografias, cartas, brinquedos, jogos, literatura infanto-juvenil, revistas, *sites* da *Internet*, cadernos escolares e avaliações. Segundo as autoras, o planejamento dessas técnicas se deu a partir das narrativas das crianças, visando potencializar o processo de produção de seu saber. Além disso, nesse trabalho de grupo, as autoras assumiram o compromisso de ouvir as crianças, ouvir as histórias que contavam acerca de si mesmas, buscando compreender os sentidos que imprimiam à sua escolarização: “nesse sentido, rompeu-se com os modelos pautados pela ótica normatizadora e de enquadramentos, presentes nos pedidos que chegavam ao Serviço de Psicologia” (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 480).

Ou seja, há no artigo marcas de uma atuação crítica sendo desenvolvida. Para Checchia e Souza (2003, p. 129):

[...] em uma perspectiva crítica de atuação/formação, o psicólogo escolar parte da queixa produzida no espaço da escola visando construir uma interpretação que tem como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização, com uma finalidade emancipatória.

Levando em conta o que dizem essas autoras e a descrição da atuação feita por Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) no artigo em análise, julgo importante destacar o cuidado que estas destidado ao compromisso de ouvir as crianças atendidas, buscando compreender o sentido que davam para sua escolarização.

Lançando-se um olhar para o lugar atribuído à criança nas relações sociais, verifica-se que, tradicionalmente, é o adulto que produz conhecimentos sobre essa faixa etária, ou seja, costumeiramente são sujeitos estranhos à infância que se posicionam e falam pela criança. A ela é relegado o lugar daquele que ainda se desenvolverá, quando então ocupará o lugar de humano plenamente produtivo e capaz de falar por si. Até lá, podem falar por elas seus pais/responsáveis, seus professores, o Estado e até mesmo a ciência. Normalmente, todos são consultados e todos falam, exceto a própria criança.

Todavia, é necessário considerar que a infância é atravessada por peculiaridades que marcam as crianças pertencentes a grupos e a contextos variados, no contínuo processo de apropriação/objetivação que produz subjetividades. Logo, a infância não é uma fase da vida natural e igual para todos, com atributos universais que caracterizam quem são.

Ora, por certo que se a queixa diz respeito à criança, não há nada mais fundamental do que com ela dialogar sobre os modos como está atribuindo sentido a experiências vividas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem. Rocha (2008, p. 46) lembra:

O que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência.

Logo, não se trata de buscar confirmar ou refutar o que dizem os adultos sobre a queixa produzida, mas, antes, trata-se de buscar conhecer esse outro saber sobre o que ocorre nas relações. A voz das crianças é mais uma das importantes vozes que constitui o campo de saberes

necessários para o psicólogo propor uma intervenção que considere as reflexões feitas com e pelas crianças sobre sua aprendizagem.

Ao realizar as atividades com as crianças, as autoras puderam constatar questões que possibilitaram interessantes e profundas reflexões sobre os efeitos de subjetivação produzidos pelas marcas deixadas pelo fracasso escolar:

Encontravam-se (ali, no grupo) crianças marcadas pelo olhar do ‘outro’, que as constitui, que as qualifica ou as despersonaliza; e na interdição observada no estudante que falava de si e de suas experiências, o desconforto tocou e afetou as observadoras: algumas crianças, apesar de terem pouco tempo de vida escolar e apenas oito anos de idade, apresentavam – seja nos silêncios, seja nos corpos “fletidos” ou nos olhares vagos –, arranhaduras que as identificavam como sujeitos incapazes, como crianças com problemas. Por subjetivação entendeu-se o movimento no qual o estudante, numa experiência repetida de humilhação, exclusão e palavras pejorativas pronunciadas sobre si pelo ‘outro’, vai se apropriando desses olhares e discursos e, assim, passa a ocupar o lugar de incapaz. (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 480).

O lugar que resta a essa criança, apartada da possibilidade de se apropriar de toda cultura humana por reiterados descaminhos decorrentes de produções ideológicas perversas, que deixam à margem todos aqueles que não se dão facilmente ao ajustamento, é o do sofrimento e o da exclusão. Porém, se as crianças atribuem certos sentidos a seu processo de escolarização, esses mesmos sentidos podem ser postos em xeque pela possibilidade de ocupação de outros lugares simbólicos na trama de relações que se dão no interior dos espaços educativos. Poderá o psicólogo justamente aí atuar, criando espaços de possibilidades para o movimento e a transformação.

Em relação aos atendimentos realizados com os familiares, as autoras do artigo informam que partiram do pressuposto de que esse seria um espaço onde os sujeitos poderiam compartilhar suas experiências e aprendizagens com o grupo, de modo que os familiares pudessem ser partícipes do processo. Foram encontros mensais, com aproximadamente duas horas de duração cada um.

Por fim, as autoras descrevem também a terceira etapa dessa intervenção: a parceria com as profissionais da Educação. Esse grupo recebeu o nome de InterAção e foi desenvolvido a partir da constatação de que havia a necessidade de compreender os temas que se apresentavam no processo de ensino e aprendizagem. Para desenvolver essa etapa do trabalho, as profissionais optaram por ir até a instituição escolar em que atuavam esses profissionais e,

logo, onde estudavam as crianças. Foram então realizados de dois a três encontros com os profissionais da Educação, fossem eles professores, equipe pedagógica, direção, na própria escola, com duração em torno de uma hora e trinta minutos cada encontro.

Verifica-se que esse tipo de proposta está em consonância com o que afirma Antunes, ao indicar que, com efeito, o psicólogo não é pedagogo, mas, caso queira trabalhar com Educação, necessariamente terá que mergulhar na realidade educacional, como alguém que faz parte dela, “reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores” (ANTUNES, 2008, 474). Depreende-se essa consonância, pois, nos encontros, as psicólogas dialogaram com os profissionais sobre questões relacionadas aos significados por eles atribuídos à dificuldade de aprendizagem, pois, em suas narrativas, levantavam a hipótese de que as dificuldades dos estudantes estariam relacionadas às suas condições socioeconômicas. Pontuando que o(a) psicólogo(a) não possui hipóteses diagnósticas definitivas sobre as dificuldades do aluno, as profissionais propuseram uma análise dos(as) estudantes pelo princípio relacional, isto é, “em que o modo como o(a) aluno(a) opera pode ser entendido a partir das suas significações apreendidas em suas relações afetivas e sociais com a família e a escola” (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 481). Os professores também evidenciaram as dificuldades advindas das condições de trabalho por que passam, assim como a necessidade de pensarem em recursos metodológicos para cada aluno(a). Para as autoras, isso aponta outra necessidade: a de assessoria sistematizada para esses profissionais, de modo a possibilitar-lhes avaliar coletivamente as práticas pedagógicas, assim como a pensar subsídios metodológicos que acolham as especificidades dos alunos.

Rezende e colegas (2010), no artigo *Quando a Psicologia Escolar Crítica vai à clínica*, buscaram, a partir de uma experiência de atendimento de crianças com queixa escolar realizado em um serviço-escola, dar visibilidade às possibilidades de ação do psicólogo escolar no processo de investigação/intervenção no contexto clínico. Para desenvolver a atuação descrita no artigo, as autoras tomaram para si a proposta de manter a coerência com a Psicologia Escolar Crítica. Para isso, compreenderam que seria necessário conceber a escola e seus agentes como participantes ativos do todo processo de investigação/intervenção desenvolvido.

A atuação descrita pelas autoras engloba atendimentos em grupo (com pais e crianças), visita escolar e domiciliar. Para elas, não há hierarquia entre essas atividades, pois, em seu conjunto, todas participam da construção de condições que contribuem para a dissolução da

queixa escolar.

No atendimento em grupo feito com as crianças, buscou-se, segundo o que é relatado no artigo, construir um espaço em que fosse possível problematizar as queixas apresentadas de modo a que pudessem ressignificar as vivências escolares. “Nesses atendimentos, a função do psicólogo é, dentre outras, valorizar as experiências de cada criança no coletivo, construindo momentos nos quais os diferentes conhecimentos escolares e cotidianos sejam legitimados” (REZENDE et al, 2010, p. 171).

Em relação ao trabalho desenvolvido com os pais, as autoras compreendem que se trata de um caminho possível para fazê-los tomar parte no processo de investigação da queixa escolar, mobilizando-os a participar deste.

As visitas às escolas das crianças atendidas significaram, por sua vez, a possibilidade de se estabelecer confiança e parceria entre estas e o psicólogo escolar. “Dentro de uma proposta crítica, a escola passa de coadjuvante a protagonista do cenário do processo de escolarização, tanto no âmbito da investigação quanto no da intervenção” (REZENDE et al, 2010, p. 172). Porém, além destas, também compuseram o rol de atividades do estágio descrito a realização de visitas domiciliares. Nesta modalidade de estágio, a adoção da estratégia se deu devido à compreensão, por parte das autoras, de que essa ação incrementaria a compreensão possível de ser construída da malha de relações nas quais o sujeito encontra-se inserido. Dizem elas: “O objetivo é compreender o contexto domiciliar, compartilhar a cultura, experimentar o cotidiano, legitimar as versões produzidas nesse lugar, estar junto com o sujeito em uma outra perspectiva” (REZENDE et al, 2010, p. 172).

Verifica-se que as ações descritas neste artigo estão em consonância com os anteriores, também preocupados em considerar as multideterminações presentes nos processos educacionais. Ou seja, o que se verifica são estudantes e seus formadores buscando desenvolver uma atuação diferenciada que não apenas se caracteriza como sendo realizada a partir de uma perspectiva crítica, mas que também contribui para produzir espaços em que seja possível a construção de reflexões críticas por parte dos sujeitos com os quais trabalham.

No artigo em análise, as autoras concluem, destacando a importância da integração entre família, escola e comunidade no atendimento da queixa escolar, de modo a denotar coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos adotados para sua atuação. Porém, enfatizam que, nessa busca pela construção de uma atuação crítica, as ferramentas de investigação/intervenção de que lançaram mão não são receitas aplicáveis a quaisquer contexto,

não são indispensáveis e sequer garantem por si mesmas a dissolução da queixa escolar. Pelo contrário, para elas, “as atividades elegidas para auxiliar na aproximação dos casos não são em si potentes, a potência reside no modo como os profissionais utilizam-nas” (REZENDE et al, 2010, p. 173).

No artigo *Psicologia, educação e Análise Institucional: perspectivas no campo da formação de educadores*, de Fernandes e colegas (2009), é apresentado um relato do conjunto de atividades e a análise dos efeitos de um projeto de intervenção socioanalítica que as autoras desenvolveram em uma ONG que atua no campo da arte e da cultura, na cidade de João Pessoa, Paraíba. O projeto descrito tinha por objetivo o aprimoramento do trabalho educativo em um contexto de formação de educadores por meio da intervenção nas relações de modo a potencializar os profissionais para a construção de novas configurações do trabalho educativo, valorizando-se os processos vividos naquele coletivo, conforme o relato das autoras. Angela Maria Dias Fernandes é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP; Andréia Maia Accioly Moura é psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Diana Jaqueira Fernandes, Emanuella Cajado Joca e Gabriela Fernandes Rocha Patriota eram graduandas em Psicologia pela UFPB pela ocasião da publicação do artigo.

O trabalho descrito pelas autoras configura-se como uma proposta de intervenção institucional e, para isso, fundamentaram-se principalmente nas reflexões propostas pelo sociólogo francês René Lourau (1933-2000). Esse teórico foi, juntamente com Lapassade, um dos fundadores da Análise Institucional, movimento que se originou na França nos anos 1960, tendo sido difundido no Brasil a partir da década de 1970. Fundamenta-se em Hegel, de quem buscou o conceito de dialética e, em Castoriadis, que defende que cada instituição social é resultado da dialética entre instituído/instituinte.

Em sua trajetória acadêmica, Lourau buscou a definição das condições teóricas e práticas para o desenvolvimento de uma intervenção socioanalítica. Para isso, definiu os conceitos que posteriormente configuraram-se em princípios da Socioanálise: 1) análise da encomenda e da demanda, sendo que encomenda é o pedido de intervenção oriundo da direção de um grupo ou organização, deflagrando a intervenção. As demandas referem-se às solicitações e aos desejos dos participantes do grupo; 2) auto-gestão do grupo: trata-se do contrato entre o grupo e o socioanalista visando definir e negociar questões de ordem prática, tais como agenda, horário e número de encontros; 3) a intenção do dizer tudo: trata-se da livre expressão por meio da qual há a intenção de restabelecer os não ditos presentes em todo grupo

e instituição; 4) a elucidação da transversalidade: implica em analisar os tipos de vínculos institucionais dos participantes, visando à diminuição da cegueira institucional; 5) a análise das implicações: analisar, se possível coletivamente, as implicações afetivas, existenciais e profissionais, que consciente ou inconscientemente há em todos; 6) a explicação dos analisadores: trata-se de fatos e situações que surgem ao longo do processo de intervenção e que permitem identificar aspectos contraditórios ou ocultos do grupo e da organização; e 7) restituição: devolutiva, ao grupo, de informações sobre o processo de intervenção (HESS; SAVOYE, 1993; MONCEAU, 1996; L'ABBATE, 2012).

Para as autoras do artigo em análise, a contribuição de Lourau em seu trabalho se deu especialmente para a valorização da intervenção institucional somada à produção de conhecimento.

Esta produção diz respeito aos modos de ser e fazer que, articulando normas sociais existentes e formas instituintes, que contestam o poder instituído, inspiram as práticas sociais e o cotidiano das organizações. O foco é colocado sobre o processo de institucionalização que se expressa através da luta entre as forças normatizadoras e aquelas que trabalham no sentido diverso, constituindo os movimentos divergentes. Trata-se de se criar situações que permitam interrogar o ato de instituir colocando em análise o instituído. (FERNANDES et al, 2009, p. 207).

Ou seja, há na proposta das autoras o desenvolvimento de uma intervenção, fundamentada na análise institucional, que busca por em movimento questões cristalizadas no interior da instituição educacional. Logo, pela perspectiva teórica adotada, verifica-se que, no artigo, é descrita uma proposta de trabalho que foge de um modelo clínico de atuação.

Aguçando o olhar para os artigos cujas concepções teóricas foram analisadas na seção 4.4.1.2, isto é, aqueles textos que compartilham experiências desenvolvidas segundo outras perspectivas teóricas que não a Psicologia Histórico-Cultural, mas que ainda assim dialogam com as discussões e as reflexões promovidas por autoras brasileiras que têm contribuído para a construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural, verifica-se que há neles um movimento no sentido de desenvolver uma atuação que busca evitar a realização de atendimentos que individualizem os fenômenos ocorridos no interior das instituições educacionais.

Exemplo disso é o artigo de Ulup e Barbosa (2012), intitulado *A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação – de*

estagiários a psicólogos escolares, no qual é apresentado um relato de estágio em Psicologia Escolar oferecido pela Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da UFRJ. A atuação que foi efetivamente desenvolvida não é detalhada pelas autoras, mas são feitas reflexões acerca do modo como os alunos foram construindo sua compreensão acerca de como deve se dar o trabalho do psicólogo que atua na Educação, reflexões estas que estão em consonância com os pressupostos metodológicos que a área tem buscado construir a partir de uma perspectiva crítica.

Abordando as intervenções do psicólogo na escola, por exemplo, dizem as autoras que

suas intervenções devem estar orientadas a promover reflexão entre os membros da equipe da escola, fazendo com que se questionem acerca do que acreditam ser a verdade única e imutável sobre as coisas. Assim, os psicólogos estarão potencializando os demais profissionais da instituição para que eles, sim, ao refletir e discutir as questões, possam agir, fazer, conduzir. (ULUP; BARBOSA, 2012, p. 259).

Ou seja, as autoras compreendem que a ação do psicólogo pode contribuir para a construção de espaços em que haja a participação ativa dos profissionais da instituição educacional, de modo a responsabilizarem-se por seu papel crítico e emancipatório na trama das relações sociais que se engendram com o propósito de propiciar aprendizagem.

Conforme ocorria o estágio, os estudantes começaram a construir saberes que os conduziram a compreender e valorizar práticas institucionais à medida que ocorria o aprofundamento no diálogo entre a teoria e a prática, mediado pela supervisora. Gradativamente os membros da equipe de estágio e os da equipe escolar passavam a perceber quais eram as contribuições que a Psicologia tinha a oferecer, pautadas em um olhar mais institucional, voltado para o enfoque psicossocial da realidade escolar, sempre entendendo o sujeito como histórico-culturalmente construído, conforme explicam (ULUP; BARBOSA, p. 2012).

Ou seja, conforme anteriormente mencionado, não é possível conhecer a atuação que efetivamente foi desenvolvida, pois não é relatada pelas autoras no artigo. Porém, conhecem-se suas preocupações e cuidados tomados para desenvolver um trabalho que não atendessem as demandas psicologizantes, individualizantes e culpabilizantes que, segundo o que elas mesmas anunciam, pretendiam desconstruir, mas sem deixar de acolher esse pedido que é destinado à Psicologia no interior nas escolas, de modo a construir intervenções possíveis e transformadoras da realidade encontrada.

Sassi e Maggi (2007), no texto *Demandas de psicologia escolar para uma clínica-escola*, apresentam uma investigação que buscou caracterizar e compreender as demandas das instituições escolares ao Serviço de Psicologia Aplicada do curso de Psicologia da UCS, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. As autoras indicam que o serviço tem recebido número cada maior de solicitações de atendimento a cada ano, sendo que, na área de Psicologia Escolar, além desse alto número, os pedidos são para o desenvolvimento de intervenções focais. As atividades desenvolvidas pelos estudantes são variadas e envolvem grupos operativos com educadores, estudantes e pais, orientações aos professores, orientação vocacional, consultoria às equipes diretivas, aconselhamentos focais e palestras sobre temas diversos. As abordagens grupais são priorizadas, com o propósito de otimizar a relação entre tempo na escola e número de atendimentos.

Há, por parte das autoras, um movimento no sentido de construir um trabalho que busca conhecer as demandas da escola como um todo, assim como de sua clientela e dos pais. Para elas, conhecer o perfil dos educadores é necessário para que se desenvolva uma reflexão voltada para novas possibilidades científicas e profissionais no campo da Psicologia Escolar. Além disso, em consonância com autoras como Masini (1981), Souza (2000), Neves e colegas (2002) e Maraschin, Freitas e Carvalho (2003), as autoras do artigo compreendem que isso é possível, alcançando-se níveis mais apropriados de qualidade, ao se monitorar com detalhamento as etapas de uma intervenção em Psicologia Escolar. Dizem elas: “Entende-se que, dessa forma, o impacto pode ser melhor avaliado e as correções eventuais também serão propostas a partir de alguns indicadores e parâmetros” (SASSI; MAGGI, 2007, p. 36).

Como o foco do texto está na busca pela compreensão das demandas das instituições escolares ao Serviço de Psicologia Aplicada do curso descrito, o modo como o trabalho desenvolvido no serviço não é detalhado. Mas é oportuno destacar que as autoras, corroboradas por pesquisa desenvolvida por Neves e colegas (2002), constataram que tanto no âmbito dos estágios como no das práticas profissionais da área de Psicologia Escolar, há uma atuação muito mais voltada para a prevenção do que terapêutica. Isso significa, segundo elas, que não necessariamente desaparecerão as questões específicas de alunos a partir da atuação do psicólogo na Educação: “Trata-se de priorizar, do ponto de vista do planejamento de tarefas, os aspectos envolvendo comunidade escolar e professores e não exclusivamente o atendimento de dificuldades isoladas e individuais” (SASSI; MAGGI, 2007, p. 43).

O artigo de Melsert e Bicalho (2012), cujo título é *Desencontros entre uma prática*

crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação, relata o desenvolvimento de um trabalho cujo foco são os alunos que frequentam o pré-vestibular comunitário do Complexo de Favelas da Maré, Rio de Janeiro, e, com eles, é desenvolvido o trabalho de Análise do Vocacional (AV), prática caracterizada pelos autores como sendo crítica. Trata-se de um trabalho que compreende que não há uma essência *a priori* e sequer uma vocação natural que precisam ser descobertas. Ao contrário, defendem os autores que os sujeitos são constituídos nos atravessamentos de múltiplas forças ao longo da vida. Assim, o processo de produção de escolhas (dentre as quais, uma profissão, por exemplo), constitui-se como um processo de produção de subjetividade no qual várias forças se cruzam. Para desenvolver um trabalho de AV, pode-se lançar mão de diversos recursos, nomeados pelos autores de dispositivos, tais como músicas, jogos ou textos. Esses dispositivos são elaborados no contínuo processo de dinâmicas, a depender das demandas que surgem nos encontros precedentes. Ou seja, verifica-se que os sujeitos participantes da atividade desenvolvida são parte ativa do trabalho, posto que os encontros são planejados e construídos por todos os participantes: “É importante mencionar que a Análise do Vocacional é uma proposta desenvolvida sempre em grupos, dispositivo que, a partir do encontro de vários sujeitos, faz ver e faz falar múltiplas formas de ser, de pensar, de experimentar, de sentir o mundo” (MELNERT; BICALHO, 2012, p. 156).

O trabalho desenvolvido é, destarte, uma aposta, pois seu alcance se sustenta na crença dos autores na função política dos cursos pré-vestibular como lugares de produção de conhecimentos e na crença de que a intervenção desenvolvida pode alargar “as possibilidades de se pensar e viver o momento do vestibular para além da finalidade de aprovação, buscando disparar um movimento de produção de novos possíveis não só na escolha da profissão, como também nos demais campos da vida dos sujeitos” (MELNERT; BICALHO, 2012, p. 158).

Como mencionado, os autores compreendem sua prática a partir de um lugar de crítica, pois a Análise do Vocacional encontra-se entre as teorias-práticas críticas à medida que, mediante o cenário de disparidades sociais e econômicas que são produzidas historicamente no país, as ações profissionais a partir dessa perspectiva devem buscar incorporar uma dimensão política, visando à mudança.

Do exposto nos artigos incluídos nesta seção, podem-se articular algumas considerações sobre a atuação que tem sido construída por meio dos processos formativos do psicólogo. Em um primeiro momento, chama atenção a quantidade expressiva de artigos que apresentam uma atuação que tem o propósito de configurar-se como um trabalho diferenciado

e comprometido com a transformação de antigas concepções acerca das origens da queixa escolar e seu encaminhamento. Ficam claros os avanços teórico-metodológicos que a Psicologia Escolar e Educacional conquistou nas últimas décadas, pois há o propósito, no trabalho desenvolvido, de efetivar uma atuação coerente com os princípios teórico-metodológicos de uma perspectiva crítica.

As relações sociais que ocorrem no interior das instituições são compreendidas, pelos autores das intervenções, como parte constituinte da produção da queixa e do fracasso escolar e, portanto, são considerados na construção das atividades propostas: os diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar são chamados a tomar parte no trabalho desenvolvido. São realizadas triagens e entrevistas, mas essas técnicas não têm o propósito de levantar informações de cunho organicista do desenvolvimento infantil, pois buscam conhecer aspectos do contexto sociocultural da criança. Também são realizados trabalhos em grupos e individuais com os alunos, assim como com suas famílias, seja na intenção de compreender o sentido que atribuem aos fenômenos educacionais, especialmente a queixa, seja no sentido de propiciar espaços para a ressignificação desses fenômenos. Ou seja, os autores voltam-se ao propósito de construir um trabalho que acolhe as demandas a eles apresentadas, mas sem ceder à expectativa de intervenções adaptacionistas.

No que concerne ao trabalho desenvolvido em parceria com professores, os autores relatam lançar mão de técnicas diversas: buscam conhecer sua compreensão para o processo de escolarização dos alunos, assim como dos aspectos que eventualmente tenham se destacado durante o trabalho com eles; criam espaços para a reflexão acerca de determinado assunto do mundo escolar; desenvolvem ciclo de palestras, diálogos, entrevistas.

Verifica-se um movimento, por parte dos autores dos textos, ao descrever a atuação desenvolvida, de construir uma atuação que se ocupa de conhecer a história não documentada²⁰ da escola e não apenas de circunscrever-se aos discursos oficiais ou aos institucionalmente legitimados, como o da direção ou o dos professores, por exemplo. As distintas versões da

²⁰ Para Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 13), a história não documentada é aquela que coexiste com a história e a existência documentada da escola, isto é, uma outra história e existência, porém, não documentada. Dizem essas autoras que, através da história não documentada, “a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”.

história da gênese da queixa escolar são acolhidas.

Souza (2009, p. 180) entende que é fundamental, ao se construir uma práxis psicológica mediante a queixa escolar, considerar como fundamentais alguns pontos:

a) a demanda escolar/educacional como ponto de partida de uma ação na escola/instituição educativa que precisa ser compartilhada; b) o trabalho participativo com todos os setores do processo educativo; c) o fortalecimento do trabalho do professor/ educador; d) a análise coletiva dos diferentes discursos presentes na escola/instituição educativa e nos processos escolares/educacionais em busca do enfrentamento dos desafios produzidos pela demanda escolar/educativa.

Com efeito, na acepção marxiana práxis excede a ideia de prática, pois essa se refere tão somente à dimensão utilitária-pragmática da vida cotidiana de todos os sujeitos, ou, conforme palavras de Sánchez-Vázquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos, uma teoria da práxis”. Para ser atividade social transformadora, à prática que se dá sobre objetos do mundo para transformá-lo soma-se a ação transformadora do próprio sujeito que, ao desenvolver sua atividade, transforma-se. Outrossim, a consciência que orienta a prática, isto é, a teoria produzida pelos homens, por si também não produz a atividade social transformadora, pois prescinde da ação prática. Isto não significa, porém, que é possível desconsiderar sua importância: “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1977, p. 203)”.

A busca consciente de compreensão das bases materiais sobre as quais se constroem as relações sociais se dá ancorada na produção teórica e a atividade prática daí decorrente se configura, com efeito, na práxis revolucionária, especialmente lembrando que Sánchez-Vázquez (1977, p. 207) afirma ainda que a teoria “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação”.

Ora, os artigos analisados apresentam o desenvolvimento de atividades formativas marcadas pelas características apontadas por Souza (2009) como sendo fundamentais para a construção de uma práxis psicológica, pois seus autores revelam: a) acolher a demanda apresentada no interior das instituições de ensino e a partir dela planejam intervenções com

indícios de criticidade; b) convocar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seja professores, famílias, estudantes; c) buscar os professores para o diálogo, não no sentido de transferir a eles a culpa pelo surgimento de queixas, mas para com eles problematizar e refletir sobre as situações encontradas; d) acolher os tantos discursos que produzem a realidade social da escola, ouvindo cada um.

Considerando o quadro encontrado, é inevitável mais uma vez lembrar as palavras de Sánchez-Vázquez (1977, p. 207), quando o autor afirma que:

entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Ou seja, se inicialmente o movimento de crítica a práticas adaptacionistas promovidas pela Psicologia configurava-se especialmente por ideais de transformação, pode-se pensar que atualmente esse cenário tem se transformado pela construção de propostas consistentes de trabalho. Formar psicólogos apresentando a eles a história e a produção teórica da área, indicando caminhos possíveis para a concretização de sua atividade, instrumentaliza-os para a práxis.

Logo, depreende-se que, na atividade concreta de formação dos psicólogos para atuar na Educação, cada vez mais pode-se encontrar inscritos os desdobramentos da história da transformação da Psicologia Escolar e Educacional, que, anunciando um compromisso social com a população tradicionalmente excluída dos processos decisórios, responsabiliza-se por participar do projeto de construção de uma Educação realmente democrática, e por resistir a propostas de formação que continuam a insistir na valorização de conteúdos biologicistas que conduzem a uma atuação de cunho patologizante. Os artigos analisados indicam que, entre seus autores, a Psicologia Escolar e Educacional que está sendo apropriada pelas novas gerações é aquela que produz a história da luta social que se concretizada pela práxis revolucionária, que dialeticamente tudo nega e tudo transforma.

4.4.2.2 Atuação institucional e clínica

Analisando os artigos que entram na composição do grupo 3, pude constatar que alguns autores desenvolvem trabalhos com características de uma atuação institucional e, simultaneamente, atributos próprios de uma tendência clínica de atuação. Para Antunes (2008), um trabalho com perfil clínico de atuação caracteriza-se pelo uso de métodos que se voltam para a dimensão individual dos alunos, acolhendo demandas provenientes de encaminhamentos realizados pelas escolas, decorrentes do surgimento de problemas de aprendizagem ou manifestações caracterizadas como distúrbio.

Essa atuação profissional caracteriza-se por incluir diagnósticos e tratamento de problemas de aprendizagem; identificação de problemas no desenvolvimento infantil que comprometem o desempenho escolar; detecção e correção de desvios do padrão de normalidade que porventura apareçam. Ou seja, configura-se como um trabalho com indícios do modelo clínico, com orientações e encaminhamentos.

A atuação que envolve aspectos de ambas as tendências foca sua atenção no aluno que não aprende, relacionado esse fato ao desenvolvimento infantil e às diferenças individuais (incapacidade de adaptação ao sistema escolar, por exemplo). No entanto, outros aspectos da escola também são considerados, tais como pais, professores e demais trabalhadores da instituição. Nesse sentido, são desenvolvidas intervenções voltadas para aspectos coletivos, tais como o suporte aos professores e à equipe gestora; a busca da melhoria nos relacionamentos entre professor-aluno; a oferta de espaços para reflexões e desmistificação de preconceitos, entre outras possibilidades (YAMAMOTO et al, 2013).

Dadas essas características, atribuí o nome a essa categoria de *Atuação institucional e clínica*, considerando a mescla de atributos de atuação com tendência clínica e de atuação de tendência institucional. Não foram muitos os artigos que apresentam esse quadro: apenas dois. Sem embargo, tendo em vista que a presença desse quadro é recorrente em outras pesquisas que investigam a atuação do psicólogo escolar (como por exemplo, em YAMAMOTO *et al*, 2013 e PRUDÊNCIO *et al*, 2015), julguei necessário apresentar a análise realizada desses textos.

Um desses artigos, intitulado *Psicologia Escolar e na Educação Infantil: atuação e prevenção em saúde mental*, de Vieira, Hansen e Vieira (2010), relata uma experiência de estágio desenvolvido em Psicologia na Educação Infantil, em uma creche em Santa Catarina.

O objetivo do artigo, anunciado pelos autores, é o de enriquecer as práticas da Psicologia Escolar, especialmente aquelas voltadas para a Educação Infantil, e também transmitir a experiência positiva vivenciada pelas estagiárias. Em seu início, o artigo informa que, em sua história, a Psicologia Escolar esteve ligada à psicométrica, mas que, atualmente, havia voltado-se para a prevenção em saúde mental.

Considerando esse olhar para a prevenção em saúde mental, o foco dado ao estágio esteve na adaptação de bebês, na prontidão para a alfabetização e nos grupos de crianças. Ao explicitar sua concepção de atuação do psicólogo no contexto escolar, atribuem ao psicólogo o papel de monitor individual e coletivo, que busca a prevenção e que trabalha na evolução dos indivíduos. Para desenvolver esse papel, compreendem que uma das mais importantes intervenções do psicólogo, especialmente quando atua na Educação Infantil, dá-se com as famílias, pois, nessa faixa etária, os pais ainda são referências essenciais para as crianças.

Entre as atividades que os autores compreendem que fazem parte da atuação do psicólogo na pré-escola, está a realização de avaliação da prontidão para a alfabetização, pois esse profissional possui competência em instrumentos avaliativos, bem como tem a compreensão da importância da adaptação da criança ao novo período do ciclo de vida que enfrentará ao final da pré-escola. Desse modo, segundo eles, seria possível estimular as áreas envolvidas nas habilidades para a alfabetização. Verifica-se que não há, por parte dos autores, um questionamento acerca dessa atuação, isto é, fica naturalizado o uso de testes pelo psicólogo que atua na escola.

A prevenção em saúde mental, bastante enaltecida pelos autores, incide sobre as crianças e suas famílias (a equipe profissional da escola não é referenciada). No que se refere à prevenção em saúde mental, os autores referenciam-se a Murta (2007) para afirmar que se trata do desenvolvimento de intervenções que visam à redução da ocorrência de problemas futuros de ajustamento, assim como promovem a construção de competências associadas à saúde mental. Nas reflexões desenvolvidas pelos autores, verifica-se que a prevenção em saúde mental na escola foca-se no aluno e em sua família como alvo de mudanças, ao buscar o desenvolvimento de práticas educativas parentais, de habilidades educativas sociais e de competência social.

Em relação à atuação desenvolvida, os autores informam que tomaram parte de reuniões mensais com toda a equipe da escola na qual o estágio ocorreu, nas quais eram discutidos temas diversos sobre educação e relação interpessoal dos profissionais. A

participação das estagiárias nesses momentos se deu pela apresentação de propostas de atuação e de resultados alcançados, além de apresentação de temas como abuso sexual infantil e relação família-creche.

Além disso, a equipe esteve à disposição dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças para tratar de temas relacionados desenvolvimento infantil. Em relação à adaptação da entrada dos bebês na creche, atividade também desenvolvida pelas estagiárias, foram realizadas entrevistas com as famílias (feito de modo individual para o levantamento de informações como dados sociodemográficos, perfil familiar, perfil da criança e relação com a creche). Apesar de indicar que as informações colhidas nesses encontros com as famílias foram ricas e colaboraram com a adaptação tanto da mãe quanto dos bebês ao ambiente da creche, os autores não relatam como foi essa colaboração, talvez por não ser seu objetivo.

Ainda na adaptação dos bebês à creche, os autores informam que, além de encontros com os pais/responsáveis, as estagiárias também forneceram auxílio físico e emocional às professoras na sala do berçário, assim como realizavam discussão sobre temas da adaptação dos bebês e história de vida de cada criança com as professoras.

Outra intervenção descrita pelos autores foi o desenvolvimento de intervenções voltadas à adaptação das crianças da última turma da creche para a escola de ensino fundamental, visando a sua preparação e a de suas famílias para que tanto a entrada na escola quanto a alfabetização ocorressem do melhor modo. Isso se deu por meio da aplicação de Teste de Prontidão Escolar Lollipop (CHEW, 1981). Trata-se de um teste com 52 questões divididas em 4 subtestes, o qual visa à identificação das habilidades da criança nas áreas de Matemática (identificação de números e contagem), Língua Portuguesa (identificação de letras e escrita), identificação de cores, formas e formas, descrição de figuras, sua posição e reconhecimento espacial. A pontuação total do teste é de 69 pontos.

Consultando-se o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), desenvolvido e mantido pelo CFP para divulgar informações sobre os testes psicológicos à comunidade e aos psicólogos, verifica-se que o Lollipop não consta na relação de testes com parecer favorável ou desfavorável (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2015b). Ou seja, não se trata de um teste comercial de uso regulamentado para o psicólogo. Inclusive, Andrada e colegas (2008) informam que esse teste é novidade no Sul do país (onde se deu o desenvolvimento do estágio descrito no artigo em análise), tendo sido aplicado em algumas pesquisas. No caso do artigo em análise, porém, os autores indicam que caracterizaram sua

aplicação como pesquisa, tendo, inclusive, observado os necessários cuidados éticos, registrando-a em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Também recolheram consentimentos da coordenação da instituição, das professoras e dos pais ou responsáveis pelas crianças, sendo que todas foram autorizadas a tomar parte da atividade.

Aplicado o teste, as estagiárias realizaram uma devolutiva geral para a professora e para a auxiliar de sala, bem como realizaram devolutiva individual para os pais, que receberam o resultado de seus filhos. Dizem os autores: “Nessas devolutivas também foram discutidas e propostas intervenções para a professora fazer na sala e os pais fazerem com seus filhos em casa e em outros momentos. Para os pais ainda foi entregue uma cartilha com dicas sobre como eles poderiam auxiliar seus filhos no dia a dia” (VIEIRA; HANSEN; VIEIRA, 2010, p. 82).

No segundo semestre letivo, o teste foi reaplicado e após seus resultados terem sido compilados, os autores verificaram aumento significativo nas médias gerais da avaliação. Novamente realizaram devolutiva para a professora e as famílias. Somados ao teste, os estagiários também realizaram encontros em grupo visando à preparação das crianças para a saída da creche e a entrada no Ensino Fundamental.

O processo de aplicação e reaplicação do teste Lollipop é avaliado pelos autores do projeto como algo que possibilitou perceber a evolução alcançada pelas crianças, que, segundo eles, melhoraram ou mantiveram o desempenho. Para eles, “essa diferença ocorreu a partir da intervenção que buscou unir a criança com as atividades em sala de aula e com a família. Essa união ocorreu de forma tranquila, em que todas as esferas se envolveram e trabalharam conjuntamente” (VIEIRA; HANSEN; VIEIRA, 2010, p. 86).

Diante do exposto, evidencia-se a característica institucional e clínica da atuação descrita, pois ao mesmo tempo em que há o desenvolvimento de intervenções voltadas para os pais/responsáveis das crianças, com o desenvolvimento de encontros com estes para entretecer diálogos sobre desenvolvimento infantil, também é fornecido auxílio às professoras na sala do berçário e realizada discussão sobre temas da adaptação dos bebês e história de vida de cada criança com as professoras (não é elucidado em que aspectos a história de vida é discutida, isto é, se é voltada para questões sociais, biológicas ou ambas). Além disso, há participação em reuniões mensais com toda a equipe da escola para a discussão de temas diversos sobre educação.

Porém, mesmo com essas características, o foco do trabalho volta-se particularmente para os alunos, sua adaptação e estimulação, bem como para a avaliação da prontidão para

alfabetização, com a utilização de recursos avaliativos para isso. Dessa atividade avaliativa decorre o desenvolvimento de discussões e propostas de intervenções para a professora fazer na sala, e para os pais fazerem com seus filhos em casa. Ou seja, há significativa presença de atributos de atuação clínica nas intervenções descritas, conforme caracterizado por Yamamoto e colegas (2013), quando afirmam que, na tendência clínica de atuação, o enfoque está no aluno e a inclusão dos outros integrantes do processo ensino-aprendizagem destina-se apenas ao sentido de dar devolutivas e orientações de como proceder para que possam contribuir para a adaptação do aluno.

Olhando para a questão dos espaços na Educação Infantil, Kuhnen e colegas (2011) apresentam o artigo *A linguagem do espaço físico na educação infantil*, no qual analisam, na perspectiva do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a influência do ambiente para o desenvolvimento infantil dentro do contexto educacional, propondo uma intervenção em Psicologia Escolar preventiva, que propicie a socialização menos conflituosa entre as crianças.

Ao iniciar o estágio, a demanda da escola em que se deu a atividade foi diagnosticada como sendo a ocorrência de interações sociais conflitivas entre os alunos de duas turmas com faixa etária compreendida entre um ano e sete meses e dois anos e sete meses (uma das turmas frequentava a escola no período matutino e a outra, no período vespertino. As professoras e auxiliares eram distintas entre as turmas; apenas o espaço de sala de aula era o mesmo). É importante destacar que, além de contextualizar aspectos das turmas, as autoras também compartilham informações sobre as estruturas administrativa e física da escola.

Tendo em vista a natureza da teoria que deu sustentação ao trabalho desenvolvido (modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner), as estagiárias buscaram compreender como o ambiente pode influenciar no desenvolvimento infantil. Para isso, realizaram visitas ao local do estágio, entrevistas informais com professoras, observações livres e observações sistemáticas (para essas últimas, foi utilizada a Técnica de Mapeamento Comportamental centrada no lugar, com a realização de registros de ocorrência dos comportamentos observados).

A partir desse trabalho inicial, a equipe de estagiários propôs alterações no ambiente com o objetivo de intervir na demanda apresentada, relacionada aos episódios de conflitos entre as crianças. Segundo as autoras, isso resultou em sugestões de mudanças físicas e sociais no ambiente da sala de aula. As mudanças propostas relacionam-se à posição das mesas e cadeiras utilizadas para o horário de lanche das crianças, à alteração da disposição dos armários de

brinquedos, à mudança da posição de alguns bancos e brinquedos maiores, à seleção de oferta de brinquedos menores. Também sugeriram alterações em zonas circunscritas, que são áreas localizadas em cantos, delimitadas em pelo menos três lados por barreiras formadas por mobiliário, paredes, diferenças no nível do solo, conforme explicam em seu texto (KUHNEM et al, 2011). Segundo as autoras, nesses espaços as crianças têm a possibilidade de permanecer em grupos pequenos, participando de atividades sem que haja necessidade da mediação de um adulto e, também, sem interrupções frequentes de outras crianças, dando uma sensação de proteção e privacidade.

Feitas as alterações ambientais, novas observações foram sendo realizadas com o objetivo de verificar se as alterações na sala de aula levaram à diminuição nos conflitos entre as crianças. Puderam perceber, segundo o que relatam, que essa intervenção influenciou no desenvolvimento dos pequenos alunos:

As comparações e paralelos entre os dois grupos de crianças e os dois momentos de observação, uma anterior a intervenção e outra a posteriori possibilitaram a construção de argumentos fidedignos pelas estagiárias para que a escola pudesse compreender como as características do contexto dão previsibilidade para determinados comportamentos (KUHNEM et al, 2011, p. 123).

Concluem afirmando que a caracterização da realidade do espaço físico escolar e a identificação das relações ecologicamente estabelecidas podem ser importantes no estabelecimento de intervenções que agreguem qualidade a tais espaços.

Depreende-se da atuação descrita pelas autoras que outras questões além das relacionadas especificamente aos aspectos individuais são pensadas: a organização dos espaços, as possibilidades ou impossibilidades de interação entre as crianças, a forma de oferta de brinquedos, entre outros. Ou seja, as autoras lançaram mão de uma proposta de intervenção diferenciada, que envolve todo o grupo de usuários do espaço físico (alunos e professoras). Em um primeiro momento, o foco do trabalho não se individualiza em um ou outro aluno que manifestasse comportamentos agressivos, mas, antes, volta-se à compreensão do ambiente no qual se inseria o grupo como um todo. Poder-se-ia dizer que o trabalho da Psicologia volta-se para a diminuição dos conflitos (não necessariamente mediação). Além disso, foram levadas em consideração as demandas apresentadas pela escola no que se refere à queixa de existência de conflitos entre as crianças – demanda essa que foi prontamente acolhida.

Por outro lado, não são descritas no texto tentativas de compreensão do contexto sócio-histórico da escola ou das relações de poder nela operantes. As alterações são propostas para que haja a diminuição de emissão de comportamentos conflituosos de um grupo de crianças, por meio da busca da compreensão de como as características do contexto trazem previsibilidade acerca de determinados comportamentos (nesse caso, os conflitos). Ora, havendo previsão, há também o controle, questões ao gosto da tradição do modelo clínico de atuação do psicólogo. Diante disso, considero que a atuação descrita nesse artigo também se configura como uma atuação com perfil que carrega simultaneamente características institucionais e clínicas em Psicologia Escolar, ainda que guardando mais relação com uma tendência clínica de atuação do que propriamente com uma tendência institucional.

4.4.3 Eixo III: Desafios relatados

Assim como nos dois grupos de artigos anteriormente analisados, também nos artigos que formam o grupo 3, o desafio mais relatado para o desenvolvimento de sua atuação está na quase unânime expectativa, por parte da escola, de que o psicólogo desenvolva intervenções voltadas para a resolução de problemas psicológicos dos alunos que apresentam queixa escolar. Ou seja, a perspectiva da escola de que será desenvolvido um trabalho conforme o modelo clínico de atuação, direcionado à busca de solução individual de dificuldades também é verificado pelos estudantes de Psicologia em sua formação profissional.

Porém, é cabível ressaltar que, diferente do grupo 1, com textos que apresentam pesquisas desenvolvidas com profissionais que já atuam na área, cujos representantes pesquisados também relataram outros desafios relacionados a questões político-institucionais e à relação com o trabalho, nos textos que reúnem artigos do campo da formação, os desafios relatados circunscrevem-se a questões mais imediatas da atuação desenvolvida. Muito provavelmente isso se dê pela inexperiência dos estudantes, que ainda não se inseriram no mercado de trabalho como psicólogos.

Também ressalto que nem todos os artigos incluídos no grupo 3 relatam desafios. Isso se dá especialmente com aqueles cuja atuação verifiquei que possui características simultaneamente institucionais e clínicas. Desse modo, apresento na sequência os resultados da

busca pela compreensão dos desafios enfrentados pelos autores dos artigos do grupo 3.

4.4.3.1 Desencontros entre práticas críticas e concepções tradicionais de Educação

Buscando aguçar o olhar para os desafios vivenciados pelos estudantes e seus supervisores/orientadores para o desenvolvimento da atuação por eles desenvolvida e descrita nos artigos incluídos no grupo 3, é possível verificar semelhanças com um dos desafios encontrados nos artigos incluídos no grupo 1, assim como com o desafio descrito nos artigos que compõe o grupo 2. Ao buscar construir ações transformadoras e diferenciadas, os autores dos textos do grupo 3 também indicam ter encontrado espaços povoados por concepções tradicionais em Educação, que ainda têm dificuldades para comportar propostas com características críticas por parte da Psicologia, pois a expectativa que se tem sobre esse trabalho é de que a solução para a queixa e o fracasso escolar passam pelo ajustamento e pela adaptação do aluno ao contexto educacional. Assim, ao mesmo tempo que nesse grupo há relatos de atuação marcados pelo compromisso com a mudança, também verificam-se muitos relatos de cenários desafiadores para o desenvolvimento dessa atuação diferenciada, pois a expectativa sobre o trabalho do psicólogo na escola refere-se à atuação da área Clínica.

Sassi e Maggi (2007), ao apresentarem pesquisa que objetivou caracterizar demandas de instituições escolares ao Serviço de Psicologia Aplicada do curso de Psicologia da UCS, verificaram que as solicitações de intervenção realizadas pela escola ao serviço da universidade é oriunda de diretoras das escolas que demandam esse serviço em virtude da:

[...] problemática com os alunos, ou seja, crianças com dificuldades na aprendizagem, com desvios de conduta, agressividade, desinteresse, excesso de distração, baixa autoestima, insegurança. Acrescentaram, em seguida, a hipótese de que tais problemas se encontrariam associados a famílias desestruturadas. Os alunos já parecem estar identificados com problemas psicológicos, sendo dessa forma tratados, residindo aí a busca do profissional especializado. (SASSI; MAGGI 2007, p. 38).

Ou seja, há uma constatação não apenas do problema, mas também de sua gênese, e é isso que é apresentado como demanda à Psicologia: resolver esses problemas.

Não obstante, ao mesmo tempo em que as autoras percebem que há uma fala da direção

que enaltece a importância da presença do psicólogo na escola, não há uma definição no foco do trabalho a ser realizado. Dizem elas: “Oportuno o convite no sentido de inserção das equipes especializadas, contudo deve ser visto com cautela na medida em que a falta de objetivos também pode gerar algo de nebuloso na prática profissional” (p. 38). Ou seja, observa-se que há um pedido de ajuda para resolver aquilo que se configura como problema segundo a ótica da direção da escola. Porém, como as autoras apontam, parece haver também por parte da direção pouco conhecimento acerca da Psicologia Escolar e Educacional como agente dinâmico de cooperação no processo de ensinar e aprender. Desse modo, como desde logo se parte de uma leitura superficial da realidade escolar, que localiza o problema na dimensão psicológica decorrente do crescimento do aluno em família supostamente desestruturada, a solução para esse problema é requerida para a Psicologia nesses espaços. Não havendo conhecimento, por parte da direção, sobre as possibilidades de práticas profissionais condizentes com intervenções institucionais, a solução almejada está na resolução do problema psicológico de antemão constatado e é isso que é demandado à Psicologia.

As autoras, ao verificarem o que desejam as professoras, indicam que experiências anteriores que essas profissionais tiveram com práticas da Psicologia foram relacionadas com situações de comportamento, relacionamento e aprendizagem dos alunos. Dizem as autoras: “Uma vez mais preocupando a situação já quase terapêutica da psicologia com as crianças problemáticas e suas famílias, sendo mínimo o planejamento de trabalho” (SASSI; MAGGI, 2007, p. 40). Ou seja, também essa parcela da comunidade escolar, os professores, localizam o problema no aluno, revelando uma tradição organicista no modo de conceber os problemas de aprendizagem (centrados nos alunos), e conseqüentemente, esperando o desenvolvimento de uma atuação da Psicologia Escolar condizente com essa tradição. Para Souza (2010c), ainda há um trabalho a ser desenvolvido, de conquista da compreensão dos educadores acerca da possibilidade de um trabalho em Psicologia que seja voltado às questões educativas, à aprendizagem com processo, ao apoio ao professor em sua ação docente.

De modo semelhante ao encontrado por Sassi e Maggi (2007), as autoras Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), ao apresentarem a atuação desenvolvida segundo a Psicologia Histórico-Cultural em um Núcleo de Estudos e Atendimento à Queixa Escolar de uma universidade privada de Santa Catarina, relatam que, ao desenvolverem encontros com os profissionais da educação (professores, equipe pedagógica e direção), encontraram concepções destes profissionais acerca do fracasso escolar, da queixa e das dificuldades de aprendizagem

que relacionam-os às condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias, carência cultural, possíveis problemas neurológicos ou ao analfabetismo de algum familiar. As narrativas destes profissionais, que continham tais concepções, eram seguidas por perguntas à equipe de Psicologia buscando confirmar e legitimar suas hipóteses. Afirmam as autoras:

Em alguns encontros, tanto os pais/cuidadores quanto alguns professores sinalizaram que a dificuldade de aprendizagem do estudante não poderia se justificar como um problema somente da criança, enquanto outros, mesmo demonstrando, em sua prática, comprometimento com uma perspectiva de atenção individualizada ao estudante, buscavam, no decorrer dos encontros, o diagnóstico: “Esse menino deve ter algo mais, não sei, uma dislexia, talvez...” (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 482).

Remeter a responsabilidade pela gênese das dificuldades às questões biológicas do aluno ou a questões decorrentes da situação socioeconômica ou cultural das famílias não é fenômeno novo, questão que tem sido apontada por pesquisadores como Patto (1999), Machado (1997), Moysés (2001), Neves e Marinho-Araujo (2006), Souza (2007). Por outro lado, os pesquisadores também têm denunciado a insuficiência de tais concepções, seja em virtude de seu viés ideológico, seja pelas consequências que acarreta na vida das crianças, ao contribuir para selar seu destino de repetência, evasão e exclusão social.

É necessário ponderar que a expectativa da escola traduz demandas reais advindas das condições concretas e nem sempre favoráveis vivenciadas por educadores, alunos e famílias. Os educadores, muitos dos quais buscaram lançar mão de diversificados expedientes para alcançar o êxito, muitas vezes encontram-se exauridos por condições de trabalhado nem sempre condizentes com sua expectativa ou mínima qualidade de vida. Assim, ao se depararem com a possibilidade de auxílio externo, vindo de representantes de uma ciência que, por sua vez, desde sua institucionalização no país alardeou seu papel curativo, encontram aí uma possibilidade real de mudança em algo que também os inquieta.

Ulup e Barbosa (2012), no artigo *A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação – de estagiários a psicólogos escolares*, ao apresentarem relato de estágio em Psicologia Escolar oferecido pela Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da UFRJ, bem resumem essa expectativa que é depositada na Psicologia, ao compartilharem como se deu sua recepção no campo de estágio: “Alguns olhares tortos, muitos pedidos de socorro e a quase certeza de que, como estagiários, eram aprendizes de mágico. Como representantes do saber psi, eram colocados ora no lugar de

fiscais, ora de salvadores, de sabe-tudo e até mesmo de confesores daquelas pessoas" (ULUP; BARBOSA, 2012, p. 254).

A afirmação das autoras indica que a falta de uma leitura histórica e contextualizada dos fenômenos educacionais pode passar a impressão de que há algo por trás do fracasso escolar, algo oculto e indecifrável a olhos leigos e que apenas se desvela a olhos treinados para ver além, para diagnosticar e curar. A impotência gerada da incompreensão dos processos que ocorrem no interior das instituições educacionais e produz fracasso (não apenas do aluno que não aprende, mas do professor, que não se percebe como produtor de uma ação pedagógica eficaz), gera angústia e faz o professor pedir ajuda para escapar de algo para o qual não percebe mais solução. Deposita, então, na Psicologia, suas esperanças de que alguma coisa pode mudar. Na experiência das autoras, eram muitos esses pedidos, conforme seu relato:

Nas escolas em que os estagiários atuavam, eram muitos os pedidos por atendimento a crianças e a famílias que possivelmente tinham algum problema, o que justificaria certos comportamentos tidos como indesejáveis. Era grande a demanda para que eles desvendassem as verdadeiras razões que poderiam explicar as situações difíceis enfrentadas pela equipe, especialmente no trato com as crianças. (ULUP; BARBOSA, 2012, p. 255).

Verifica-se um quadro desafiador no processo de formação do psicólogo, pois é importante desde logo suscitar reflexões acerca da atuação a partir de uma perspectiva crítica, pois, ao adentrar os espaços educativos, esse aluno se depara com queixas para as quais, em virtude de sua inexperiência, ainda não se percebe apto a bem atender. O estudante aprende que algumas tarefas cabem a ele desempenhar, todavia, também aprende que alguns procedimentos não deverão ser adotados, sob o risco de contribuir para a manutenção do estado de coisas que enseja a patologização e a culpabilização do aluno. Como então ele deve proceder mediante os pedidos que a ele chegam? Ulup e Barbosa (2012, p. 252) resumem essa condição:

Logo chegavam as primeiras queixas, os primeiros pedidos de ajuda e também as primeiras frustrações: "Estou precisando desesperadamente que você dê uma olhada nesse menino, porque eu tenho certeza de que ele tem alguma coisa!" (sic). O que fazer diante do pedido de socorro de uma professora com quem você está tentando estabelecer uma relação de parceria? Recusar? Atender? Afinal, dar uma olhada nesse menino pode significar caminhar na direção do modelo de atuação individualizante, psicologizante e culpabilizante que se quer desconstruir. Se não podem atender à demanda da professora, o que podem então fazer? Nada? Quais as atribuições do estagiário (e do psicólogo escolar), afinal?.

A complexidade presente nas inquietações apresentadas pelas autoras em seu artigo é compreensível ao se considerar o significado mais amplo que há por trás desse tipo de demanda apresentada à Psicologia, como lembra Machado (1997, p. 88), ao afirmar que:

Quando impera a pergunta o que a criança tem?, predomina um trabalho em relação ao que ‘falta a ela ter’. Dessa forma, tornamo-nos capazes de criar um juízo a respeito da criança, mas não de transformar aquilo que está sendo produzido. Assim, cria-se um ciclo vicioso no qual nossos discursos tendem a intensificar aquilo que queremos mudar. As palavras criam realidades.

Certamente é consenso entre profissionais e pesquisadores da área que o acolhimento a esse tipo de demanda deverá ser feito, mesmo porque o trabalho em parceria com os demais profissionais da escola é crucial para alcançar bons resultados no trabalho. Contudo, o modo como é compreendido esse pedido e o modo como é feito seu acolhimento e seu encaminhamento é que determinam os resultados, seja no sentido de manutenção de um estado de coisas que reproduz ideologias dominantes por meio da culpabilização pelo fracasso apenas de um dos componentes de um fenômeno que claramente é multideterminado, seja no sentido de buscar compreender essas multideterminações e, com elas, trabalhar de modo a trazer movimento em situações largamente cristalizadas.

Na atuação descrita no artigo em análise, foram o tempo no campo de estágio, as dificuldades encontradas e o importante papel da supervisão de estágio que fizeram com que os estudantes do artigo analisado começassem a encontrar seu lugar, buscando outros fazeres. Gradativamente os membros da equipe de estágio e os da equipe escolar passaram a perceber quais eram as contribuições que a Psicologia tinha a oferecer, e caminharam no sentido de construir intervenções mais institucionais, “voltado para o enfoque psicossocial da realidade escolar, sempre entendendo o sujeito como histórico-culturalmente construído” (ULUP; BARBOSA, 2012, p. 253).

Os desafios para construir uma intervenção a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar aparecem de modo tão significativo nos artigos incluídos nesta pesquisa, que, inclusive o título de um destes textos, denota exatamente isso. Trata-se do artigo de Checchia (2010), intitulado *Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar*, no qual a autora indica que considera ser um dos desafios do psicólogo que atua na Educação o rompimento da concepção hegemônica sobre a atuação do psicólogo,

tão apropriada pelos profissionais da escola, de que a função desse profissional seria a de avaliar, diagnosticar e atender individualmente as crianças com "problemas de aprendizagem". Para a autora, isso decorre da influência do modelo clínico, que é "endossado por psicólogos no meio acadêmico, reiterado pelos meios de comunicação e proferido no senso comum" (CHECCHIA, 2010, p. 379).

Não é demais lembrar que a tentativa de construção de um trabalho fundamentado em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar se depara com expectativas dissonantes dessa proposta, pois foi a própria Psicologia que auxiliou na construção de um saber social acerca de qual é sua função para a sociedade. Ou seja, foi a própria Psicologia que fomentou a produção de expectativas de atuação consoante com um modelo clínico, conforme corroboram várias pesquisadoras, tais como Patto (1984, 1999), Bock (2003) e Souza (2000).

Bock (2003), por exemplo, defende a ideia de que Psicologia e Educação construíram uma cumplicidade ideológica visando ao fortalecimento da concepção de que a Educação tem a missão de desenvolver as potencialidades dos indivíduos ensinando a única cultura supostamente válida. A Psicologia veio para reforçar essa concepção, utilizando-se da visão de Homem que o concebe como dotado de uma natureza e da compreensão de que a dinâmica de funcionamento e as estruturas do mundo psíquico são universais, sendo que apenas o conteúdo que varia, de acordo com a cultura. Aqueles indivíduos que porventura fugirem à norma em seu desenvolvimento são considerados problemas. Ou seja, as teorias psicológicas isolaram o indivíduo de seus aspectos sociais. A autora afirma ainda que a partir dessas noções, a Psicologia, com a autoridade própria do discurso científico, pode contribuir para que a Educação e as instituições sempre saíssem ilesas e isentas da crítica ou do fracasso, pois esse pertencerá sempre ao indivíduo que não aprende. Logo, a cumplicidade entre Psicologia e Educação está na acusação da vítima (BOCK, 2003).

Lima (2009), no artigo *Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Desmistificando o Modelo Clínico*, no qual apresenta um relato de prática de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar da UFMS, desenvolvido em Centros de Educação Infantil de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, também se depara com a grande ênfase que é atribuída ao modelo clínico na Psicologia escolar. Os estagiários, segundo o que é descrito pela autora, inicialmente foram mobilizados por professores/as e educadores/as para a busca de solução de problemas comportamentais que teriam as crianças da Educação Infantil das escolas, tais como indisciplina, hiperatividade, carência afetiva, suposição de maus tratos, entre outros:

a necessidade dos professores/educadores era a de que essas crianças fossem atendidas individualmente pelos alunos, no sentido de adequação de seus comportamentos. É como se a função do psicólogo escolar fosse consertar o que se encontra 'estragado' no aluno (neste caso, a criança). (LIMA, 2009, p. 643-644).

A autora continua sua análise explicando ao leitor que a forma como a Psicologia é compreendida nos Centros de Educação Infantil nos quais ocorreram o estágio descrito é aquela desvinculada da realidade social e cultural, pois considera o homem de forma isolada:

a visão é a de que a função da Psicologia na escola é elaborar diagnósticos das crianças e tratá-las, para adequá-las, em vez de realizar um trabalho de desconstrução de representações, de reflexão junto ao professor e à criança sobre as relações estereotipadas existentes na instituição, fundamentadas em crenças que colocam o distúrbio de comportamento da criança como ponto central. (LIMA, 2009, p. 644).

Ou seja, nas escolas em que se deu o estágio relatado, os/as professores/as ainda concebem a Psicologia como instrumento de ajustamento ao meio, pois, segundo a autora, vivenciam o processo de patologização das questões educacionais: “o psicólogo é visto como um especialista em adaptação: do desvio à norma, da fantasia à realidade” (LIMA, 2009, p. 646).

Por fim, Melsert e Bicalho (2012), no artigo *Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação*, ao relatarem um trabalho desenvolvido em um curso pré-vestibular comunitário no Complexo de Favelas da Maré, no Rio de Janeiro, apresentam o principal desafio por eles experienciado, que é anunciado no título do artigo e acaba por ser um dos principais focos de análise de seu texto: os desencontros entre sua proposta de trabalho, compreendida como crítica, e as concepções em Educação que encontraram no contexto em que se inseriram, pois ao introduzirem sua proposta de trabalho "se produziu um desencontro entre, por um lado, as concepções educativas predominantes no discurso de alunos e professores e nas práticas prevalentes nessa instituição e, por outro, o trabalho da psicologia trazido pela AV e a visão que ela lança às questões educacionais" (MELSERT; BICALHO, 2012, p. 154). Como lembram os autores, é preciso considerar que as concepções críticas que vêm sendo construídas tanto na Psicologia quanto na Educação não substituíram os modelos tradicionais existentes nessas áreas, que permanecem prevalentes nas instituições educativas.

No artigo em questão, essas discrepâncias entre as práticas que os autores buscavam desenvolver e o cenário encontrado revelavam-se em situações como a da expectativa que professores e alunos tinham de sua presença no curso pré-vestibular. Aos autores, representantes da Psicologia naquele contexto, eram destinados, não apenas pelos professores e coordenadores, mas também por estudantes, demandas de ajustamento e direcionamento: “de, em resumo, discipliná-los e normatizá-los, pedido que colocamos em análise, mas não aceitamos” (MELSERT; BICALHO, 2012, p. 157).

O cenário revelou-se bastante desafiador aos autores à medida que perceberam, no contexto em que desenvolveram sua atuação, significativa presença da ideologia da ascensão pelo esforço pessoal nas concepções dos sujeitos que lá trabalhavam ou estudavam. Os sujeitos certamente percebiam a existência de desigualdade social no acesso à universidade, como revelam Melsert e Bicalho (2012), confirmada pela própria criação de pré-vestibulares na comunidade, porém a disparidade socioeconômica que há no acesso à universidade não era atribuída, por muitos alunos e professores, ao sistema de seleção ou aos ideais que o sustentam, mas, antes, eram justificadas pela suposta má qualidade das escolas públicas mediante as particulares. Os autores provocam seus leitores a pensarem, então, que o sistema meritocrático de seleção para vagas no ensino superior é naturalizado de modo a encobrir a seletividade socioeconômica no acesso às vagas em universidades no Brasil.

A lógica meritocrática não comparece apenas nas concepções dos sujeitos acerca do sistema educacional brasileiro, mas é também vivenciada nas práticas cotidianas desenvolvidas no curso pré-vestibular e relatadas pelos autores. São realizados simulados para o vestibular cujos resultados são expostos em mural, com os nomes dos alunos organizados em lista, de acordo com seu desempenho (notas). Além disso, os autores verificaram a existência de hierarquias entre as quatro turmas que constituem o curso. O modo de realizar essa classificação se dava segundo a percepção dos professores sobre as classes serem mais participativas ou comportadas ou se as turmas eram compostas por alunos que conversavam ou “não colaboravam”, “não queriam nada com a vida”, faltando muito às aulas (aspas no original de Melsert e Bicalho, 2012).

O processo de culpabilização dos alunos, algo fortemente denunciado em significativa parcela das publicações da área, como em Patto (1984) e em tantas outras publicações de trabalhos de pesquisadoras que a sucederam desde então, parece ainda não ter atenuado nas instituições educativas. Melsert e Bicalho (2012, p. 157) constataram isso em seu trabalho no

curso pré-vestibular, verificando que isso se dá “por meio da difusão de um modelo de estudante exemplar: aquele que não falta às aulas e que “valoriza a oportunidade” que lhe é dada de ingressar em um curso pré-vestibular na comunidade, representação que revela uma concepção assistencialista da função da instituição”. Esse discurso acaba impregnando tão fortemente os espaços do pré-vestibular (e, certamente, também toda a vida escolar pregressa de seus alunos) que os adolescentes mesmos acabavam culpando-se por não estudar e não se dedicar tanto quanto deles seria esperado.

Nas questões verificadas no artigo de Melsert e Bicalho (2012), verifica-se a contradição existente no campo de intervenção descrito: mesmo sendo um espaço comunitário que existe com o propósito de propiciar a inclusão de sujeitos supostamente excluídos do acesso ao ensino público superior, esse espaço não se caracteriza como um lugar no qual os sujeitos podem desenvolver a construção de reflexões consistentes que os leve a perceber as amarras do poder contidas no processo meritocrático de seleção ao Ensino Superior. Ou seja, justamente onde deveria haver reflexões críticas, estas não só não são encontradas, mas, ainda, são produzidos discursos que reforçam a manutenção do atual estado de coisas. Há uma reprodução da ideologia do mérito e do esforço pessoal nas próprias relações dentro da instituição, classificando e hierarquizando os alunos de acordo com seu desempenho escolar ou comportamental:

Apesar de estarmos inseridos, com o trabalho de AV, em uma instituição comunitária, não sentimos diferenças significativas no seu modo de funcionamento em relação ao modelo de cursos pré-vestibulares particulares, que classificam, segregam e hierarquizam alunos em nome do objetivo final de aprovar o maior número possível de candidatos para apresentar no mural, na *Internet*, no jornal, no outdoor, provando o “sucesso” do curso pré-vestibular – e perguntamo-nos: sucesso pessoal dos alunos? Mérito da instituição? Vitória de uma classe social? Prevalência de uma ideologia investida de poder político, econômico, social? Sem entender que as vitórias não são individuais, e sim coletivas, os jovens aprovados no vestibular reforçam a ideia de que mereceram as suas vagas e as obtiveram somente por esforço pessoal. (MELSERT; BICALHO, 2012, p. 159).

O encontro da Psicologia com concepções e atuações tradicionais em Educação pode se apresentar como um desafio para o psicólogo que deseja trabalhar a partir de um olhar inovador e que busca compreender a totalidade dos processos que ocorrem nos espaços educativos, como os artigos têm mostrado (e isso não se refere apenas aos textos incluídos o grupo 3, mas também aos demais, pois também nesses outros textos essa questão aparece com

força).

Nos caminhos trilhados para a construção de novos rumos para a atuação do psicólogo escolar, parece estar havendo uma tentativa de implementação de novos recursos metodológicos, fundamentados em reflexões pautados na crítica e no desejo da transformação. Porém, nem sempre isso parece estar sendo acompanhado do diálogo necessário para o desenvolvimento de intervenções coletivas (protagonizados não apenas pelo psicólogo, mas também pelos demais profissionais da Educação). Ou seja, há o movimento para a criação de uma atuação que englobe os diversos atores do cenário escolar, mas são incomuns os relatos de atividades concebidas coletivamente desde sua gênese. A análise desenvolvida dos textos conduz a se concluir que o psicólogo ainda toma para si a tarefa da prescrição do que deve ser feito pelos professores, pelos pais, pelos alunos, mesmo que sua prescrição seja atravessada por uma intenção de transformação e de crítica. As demandas ainda são apresentadas ao psicólogo, que, por seu turno, busca apropriar-se da historicidade da demanda apresentada, buscando compreender seu contexto e a lógica de sua produção. Faz isso ouvindo os diferentes envolvidos, observando, participando dos acontecimentos. Depois, planeja as ações, no mais das vezes, sozinho. Planeja e apresenta sua intenção.

Como resposta a essa proposta de trabalho, bem intencionada e caminho necessário para a mudança, o psicólogo se depara com os desafios exaustivamente relatados em tantos artigos: movido pelo desejo de ruptura com a herança de décadas de atuação sob certos moldes, apresenta novos caminhos; esses são recebidos com cautela, desconfiança ou até mesmo, recusa. Expectativas são frustradas e instalam-se desencontros.

Compreendo que largos passos foram dados no sentido da Psicologia transformar sua história, o que os artigos foram confirmando. Porém, ao olhar para os desafios relatados, compreendo que, destes, talvez o maior ainda precisa ser enfrentado, conforme em diferentes momentos da tese pontualmente anotei: entendo que cabe ao psicólogo não mais receber e acolher demandas, mas, antes, compartilhá-las: construir conjuntamente propostas e, conjuntamente com os demais profissionais, implementar ações e tensionar o desenvolvimento de reflexões, de modo a fazer circular entre todos inquietações, angústias, saberes, desejos, inovações e transformações.

Além disso, compreendo que o trabalho do psicólogo escolar enseja a continuidade de uma atuação engajada junto a espaços de debates, de reivindicação e de construção de políticas públicas para a Educação. Ou seja, desenvolver trabalhos participativos e coerentes com uma

proposta de rompimento com a lógica capitalista neoliberal que cada vez assola mais a população trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o propósito de buscar compreender concepções teórico-metodológicas presentes na atuação de psicólogos na Educação descritas em artigos científicos. A trajetória percorrida, permeada pelas reflexões entabuladas a partir da leitura do referencial teórico da Psicologia Escolar e Educacional, propiciou conhecer características significativas desta área da Psicologia, agora sintetizados em seus principais aspectos e apresentados nesta seção da tese. A atuação profissional, os desafios encontrados pelo psicólogo para desenvolvê-la e as concepções teóricas norteadoras dessa atuação foram objeto de minha análise, realizada tendo como guias a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico e Dialético.

Aprofundando-me nas leituras que compuseram o referencial teórico que deu sustentação à pesquisa, houve momentos de apreensão acerca da possibilidade da Psicologia lograr algum êxito na contribuição para a transformação de cenários no mais das vezes não condizentes com a garantia de direitos fundamentais a todas as pessoas, pois o cenário atual apresenta elementos complexos e de difícil superação, à medida que:

pensar, sentir e agir degradam-se em formas alienadas, empobrecidas. Reduzem-se as forças físicas e intelectuais dos indivíduos ao mínimo necessário para a realização das suas atividades vitais diárias. Perde-se nesse processo o poder da reflexão e da crítica. Empobrece-se a sensibilidade e os sentimentos humanos degeneram-se. (ROSSLER, 2012, p. 93).

Assim, as inquietações direcionaram-se ao questionamento da possibilidade de consolidação de uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, haja vista fatores como: 1) a forte expectativa da sociedade por práticas do psicólogo que circunscrevam-se ao ajustamento e à adaptação; 2) a alienação inerente ao trabalho em uma sociedade capitalista que também caracteriza o trabalho desenvolvido pelo psicólogo; e 3) o desenvolvimento de projetos de sociedade e de Educação que aderem à lógica do Neoliberalismo de Terceira Via, fomentando o aligeiramento e tornando superficial a Educação oferecida às populações mais empobrecidas, perpetuando o ciclo de exclusão social.

Buscando descortinar o horizonte da dúvida, aprofundei-me na apropriação das discussões que vêm sendo construídas pela Psicologia Escolar e Educacional e, especialmente, embrenhei-me na leitura e na análise de artigos incluídos no estudo. Nestes, passei a verificar

que, de fato, os desafios são significativos e as barreiras a um trabalho crítico são muitas. Todavia, verifiquei ainda que os avanços alcançados são importantes e denotam o movimento de psicólogas e psicólogos que resistem com firmeza à dominação e que não aceitam trabalhar visando propiciar soluções paliativas e enviesadas para o sofrimento e a exclusão. Esses profissionais vêm dando novos rumos à área, indicando tendências da profissão. Todavia, ao se considerar que a construção do momento de crítica no país ainda é recente, tendo em vista as várias décadas precedentes de construção e consolidação de um certo modelo de trabalho, de cunho clínico-terapêutico, os resultados alcançados até o momento são amplos, pois estão sendo capazes de marcar de modo relevante a Psicologia brasileira. Desse modo, ao me debruçar sobre os materiais analisados, querendo deles extrair as respostas que precisava, verifiquei pontos relevantes, que registro na sequência.

Inicialmente, procedi com a caracterização desse material, verificando que: 1) está havendo um aumento, ao longo dos últimos anos, no número de artigos publicados que relatam a atuação do psicólogo escolar; 2) a autoria dos artigos é predominantemente feminina, assim como ocorre com o perfil da profissão como um todo; 3) os autores dos artigos estão vinculados, em sua maioria, a IES públicas e localizadas no Sul ou Sudeste; 4) os periódicos que mais veiculam os artigos que trazem relatos da atuação do psicólogo escolar são o *Psicologia: Ciência e Profissão* e, fortemente, *Psicologia Escolar e Educacional*.

No processo de análise, organizei os artigos em grupos, considerando o objetivo que cada um desses textos possui: 1) apresentar estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação; 2) apresentar estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação; e 3) apresentar estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação. A análise deu-se segundo eixos estruturantes, relacionados aos objetivos de pesquisa, sendo: 1) Eixo I: Concepções teóricas; 2) Eixo II: Práticas profissionais e; 3) Eixo III: Desafios. A seguir, apresento o resultado das análises segundo os eixos norteadores.

1) Eixo I: Concepções teóricas

O primeiro eixo que serviu de fio condutor para as análises foi o referente às concepções teóricas que dão sustentação à atuação do psicólogo escolar. Sob esse aspecto, chamou atenção, durante as análises, que a maioria dos artigos que apresenta estudos sobre práticas de psicólogos na Educação (grupo 1) fundamentam-se na Psicologia Histórico-

Cultural. Além disso, número considerável desses autores são ex-alunos de pós-graduação de instituições localizadas na região Sudeste e que desenvolvem suas carreiras em outras regiões do país. Nessas outras regiões, constroem práticas de pesquisa, com a participação de alunos de graduação, que têm contribuído para alavancar a formação do psicólogo a partir de uma perspectiva crítica. Considerando que esse processo se dá paulatinamente, pois são necessários alguns anos para a formação de novos pesquisadores, até estes se tornarem formadores de novos profissionais, vejo neste achado que o movimento para a construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, tem se ampliado e gradualmente passa a alcançar as mais distintas regiões do país.

Ademais, a constatação de que a construção da Psicologia Escolar e Educacional crítica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural tem cada vez mais se consolidado no país, é corroborada pela análise das concepções teóricas presentes no conjunto de artigos que compõe o terceiro grupo, isto é, os artigos que desenvolvem estudos sobre a formação de psicólogos para atuar na Educação. Nestes, é quase que unânime a presença da Psicologia Histórico-Cultural como concepção teórica que fundamenta o trabalho descrito. Ademais, nestes artigos, a atuação relatada denota a busca pela construção de trabalhos que consideram os múltiplos determinantes do êxito e do fracasso escolar, além do envolvimento dos mais diversos integrantes do contexto escolar nos fazeres desenvolvidos. Outrossim, é forte o comparecimento de reflexões geradas por autoras brasileiras que têm participado da construção da crítica na Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

Além disso, neste grupo de artigos (grupo 3), o corpo teórico da produção crítica da Psicologia Escolar e Educacional, construído no Brasil nas últimas décadas, não é apresentado apenas naqueles textos que anunciam fundamentarem-se na Psicologia Histórico-Cultural, mas também naqueles que revelam a adoção de outras abordagens. Ou seja, importante número de autores que norteiam seu trabalho segundo outras concepções teóricas também atendem ao convite que a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica tem feito à reflexão e à inovação, pois esses profissionais têm buscado trazer para sua atuação esse novo compromisso. O diálogo com autoras de reconhecida importância na área se dá tanto para fundamentar a construção de uma revisão histórica da Psicologia Escolar e Educacional brasileira, salientando-se a inflexão ocorrida, quanto para fundamentar teórica-metodologicamente a construção de uma atuação profissional distinta dos modelos clínicos outrora transpostos para o interior das instituições educacionais. Esses jovens estudantes de graduação, juntamente com seus professores,

orientadores e supervisores, revelam estar buscando nas reflexões críticas subsídios para a construção da atuação desenvolvida em sua formação, desejosos de construir estratégias de intervenção que produzam transformações.

São poucos os artigos do grupo 3 que apresentam concepções teóricas distintas da Psicologia Histórico-Cultural e que, concomitantemente, não dialogam com a produção teórica da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Em alguns destes textos verificam-se alguns traços conservadores e, em outros, a busca pela inovação em aspectos metodológicos.

Ou seja, salvo algumas exceções, de modo geral, o que foi possível verificar é que as produções teóricas críticas da área estão sendo apropriadas pelos estudantes ao mesmo tempo em que a pluralidade teórica é conservada, o que, concluí, enriquece a atuação e oportuniza que se fortaleça o movimento de construção de propostas de trabalho diferenciadas e transformadoras.

Se a presença das reflexões da Psicologia Escolar e Educacional construídas a partir de uma perspectiva crítica e da Psicologia Histórico-Cultural é ampla entre os autores do grupo 1, pesquisadores da atuação do psicólogo escolar brasileiro, assim como entre os autores do grupo 3, professores e estudantes de Psicologia, o mesmo não ocorre entre os autores dos artigos do grupo 2, isto é, aqueles profissionais que apresentam estudos sobre sua prática profissional. Neste grupo, a diversidade de concepções teóricas é alta, isto é, há considerável variedade de diferentes teorias que fundamentam esse conjunto de textos e, em poucos, há diálogos com as teorias críticas produzidas pela área. Ao analisar esse quadro, concluí que, nesses textos, a diversidade de concepções reproduz o quadro de dispersão característico da Psicologia, que se configura entremeadada por distintas teorias.

Por fim, ainda no Eixo I: Concepções teóricas, é oportuno evidenciar o forte comparecimento do ecletismo teórico na atuação dos psicólogos escolares investigados pelos autores dos artigos do grupo 1. Estes verificam: 1) que há o desenvolvimento de uma atuação que se fundamenta teoricamente na justaposição de teorias divergentes e epistemologicamente irreconciliáveis; 2) que há uma tênue apropriação dos conceitos teóricos; 3) que a atuação é marcada por décadas de reprodução do modelo clínico-terapêutico. Da reflexão produzida, a partir da análise desses dados, concluí que é preciso que haja apropriação, por parte dos profissionais que atuam na Educação, das novas reflexões produzidas pela área, bem como que essa apropriação deve ser acompanhada de aprofundamento teórico e conceitual, de modo a que novos modelos de trabalho não se limitem a camuflar antigas finalidades da atuação do

psicólogo na sociedade, relacionadas ao ajustamento e à adaptação. De outro modo, corre-se o risco de continuar-se a contribuir para o conformismo e a sujeição, que, por sua vez, tolhem o desenvolvimento da plena humanização daqueles a quem é negado o acesso amplo e irrestrito à Educação.

2) Eixo II: Práticas profissionais

Ao lançar questionamentos aos artigos científicos para neles verificar elementos que caracterizam a atuação que tem sido desenvolvida pelo psicólogo na Educação, é possível identificar a existência de um quadro que indica transformações no que tem sido produzido pelos profissionais, conforme abaixo sintetizo.

No grupo de artigos que apresentam estudos sobre práticas de psicólogos que atuam na Educação (Grupo 1), os autores relatam a ocorrência de algumas dessas transformações, mas tais práticas ainda carregam heranças de períodos anteriores da história da Psicologia Escolar e da Educação. Depreende-se isso, para ficar em um exemplo, da descrição da utilização combinada de diversos instrumentos para a realização do diagnóstico da queixa escolar, desde o uso de testes psicológicos a outras atividades diferenciadas.

Quer dizer, verifica-se que avanços existem, mas a atuação ainda é marcada por métodos consolidados na área, havendo a continuidade da reprodução da concepção de que a queixa escolar é decorrente de problemas individuais da criança, de características de sua família ou de seu meio social, conforme concluí. Porém, além disso, verifica-se também que está havendo cuidados na utilização indiscriminada de certos métodos de intervenção no contexto escolar, pois os artigos revelam que há profissionais que assinalam perceber que algumas modalidades de trabalho não são indicadas para o espaço educacional. Ou seja, compreendo que esses profissionais sabem que não é indicado desenvolver algumas práticas no contexto escolar, mas não sabem exatamente os motivos para isso. Atribuo isso ao fato da Psicologia Escolar e Educacional ainda estar passando por um momento de transição: por um lado, estes profissionais passaram por certa formação, marcada por certos modelos de atuação; por outro, também verificam que outros discursos têm sido produzidos, com outras propostas teórico-metodológicas.

Ou seja, esses psicólogos que estão inseridos no mercado de trabalho são resultado desse momento de transição, pois são constituídos pela história da área, marcada por um longo

período de construção de práticas individualizantes e de adaptação, ao passo que, simultaneamente, têm vivido a história da construção de novos caminhos teórico-metodológicos.

Avanços também são percebidos nas práticas descritas nos artigos que apresentam estudos de psicólogos sobre sua prática na Educação (Grupo 2), pois nesses textos há a descrição do desenvolvimento de uma atuação que visa à construção de outras características em relação às anteriormente construídas. É relatada pelos autores uma atuação que abandona modalidades de trabalho que se destinam exclusivamente a resolver os problemas individuais de alunos com dificuldades, pois são relatadas intervenções que envolvem os diversos atores que fazem parte da comunidade escolar ou que buscam construir um trabalho coletivo com os alunos, bem como há um cuidado, por parte significativa desses autores, de buscar conhecer e descrever os aspectos históricos e culturais dos espaços em que desenvolveram o trabalho apresentado.

Além dos artigos do Grupo 2, que apresentam essas características ao descreverem a atuação profissional construída, há outros, também desse grupo, que descrevem o desenvolvimento de sua atuação, que tem o propósito de implementar e testar modelos de intervenção em contextos educacionais, avaliando seus efeitos no processo educativo. É descrita a utilização de metodologias experimentais de trabalho, nas quais há a aplicação de testes e desenvolvimento de intervenções, almejando mudanças comportamentais.

Ou seja, a atuação apresentada nos artigos que desenvolvem estudos de psicólogos sobre suas práticas profissionais na Educação revelam-se segmentadas, pois enquanto há trabalhos que guardam relação teórico-metodológica com práticas consolidadas na área, há outros que apontam para a construção de práticas que englobam a assunção de um compromisso de contribuir, no âmbito da Educação, com a emancipação dos sujeitos.

Por sua vez, nos artigos que apresentam estudos sobre a formação de psicólogos para a atuação na Educação (Grupo 3), verifica-se em alguns poucos textos a descrição de trabalhos permeados por atributos de uma tendência clínica de atuação e, simultaneamente, por atributos de uma atuação institucional.

Todavia, quase que em sua totalidade, nos artigos que configuram o Grupo 3 são apresentados trabalhos que englobam intervenções voltadas para a comunidade escolar como um todo, com uma atuação voltada para o processo ensino-aprendizagem. Nesses artigos, identificam-se com nitidez os avanços teórico-metodológicos que a Psicologia Escolar e

Educacional produziu nas últimas décadas, pois há na atuação descrita a busca pela efetivação de uma atuação coerente com os princípios teórico-metodológicos de uma perspectiva crítica. Há, por parte dos autores, por exemplo, a compreensão de que as relações sociais construídas no interior das instituições são parte da produção da queixa e do fracasso escolar. Logo, são consideradas no desenvolvimento das atividades propostas. Além disso, os autores buscam construir um trabalho que acolhe as demandas a eles apresentadas, mas sem ceder à expectativa por intervenções adaptacionistas, além de incluírem os diferentes integrantes do contexto educacional nas propostas desenvolvidas.

Ao realizar a análise desse achado de pesquisa, concluí que o movimento de crítica a práticas adaptacionistas produzidas pela Psicologia, que em sua concepção configurava-se pelo ideal de transformação, cada vez mais se consolida na construção de propostas consistentes de trabalho que se efetivam na atuação produzida durante a formação de psicólogos para atuarem na Educação. Os artigos analisados mostram que esses futuros profissionais têm sido apresentados à história e à produção teórica da área, e, a partir disso, têm construído experiências exitosas no sentido de produzir práticas que contribuam para a transformação.

Conforme analisei, a partir destes dados depreende-se que a formação de psicólogos para atuar na Educação cada vez mais é permeada pelos desdobramentos da inflexão ocorrida na Psicologia Escolar e Educacional, que passou a assumir um compromisso com a população tradicionalmente excluída dos processos decisórios ao buscar tomar parte da construção de uma Educação democrática e, ao resistir à formação que preparava o psicólogo apenas em conteúdos voltados para aspectos biológicos do ser humano – que conduzem à atuação que tudo psicologiza. Ou, conforme palavras de Dantas, Oliveira e Yamamoto (2010):

é inegável que a inserção profissional ampliada tem obrigado o psicólogo a buscar novas fontes de conhecimento para fundamentar a sua prática, assim como a diversificação das suas formas de atuação, procurando superar a intervenção individual em direção daquela que exige a inserção em equipes multiprofissionais. Tal busca é reflexo da mudança nos contextos de intervenção e das pressões por uma atuação socialmente comprometida.

Ou seja, compreendi que o verificado nesse conjunto de artigos corrobora para a compreensão de que a Psicologia Escolar e Educacional, que em grande parte está sendo apropriada pelas novas gerações de profissionais, é aquela que engloba e participa da produção da história da luta social que se concretiza pela práxis revolucionária.

3) Eixo III: Desafios

Todavia, os avanços e conquistas constatados não ocorrem com facilidade. Desafios importantes são relatados em parte significativa dos artigos, especialmente naqueles que buscam realizar práticas que dão ênfase para uma atuação de cunho institucional.

Nesse sentido, nos três grupos de artigos são descritos desafios relacionados ao desencontro entre a expectativa que os demais integrantes da instituição educacional depositam no trabalho do psicólogo, e o que este efetivamente pretende desenvolver. Verifica-se que não é incomum que haja o desejo, por parte das instituições educacionais, de que o psicólogo construa um trabalho voltado para a resolução de problemas psicológicos dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, buscando-se a resolução individual de dificuldades que surgem. Inclusive, muitas vezes esses problemas são entregues para o psicólogo acompanhados por um diagnóstico informal prévio realizado pelos educadores. Os textos dão a entender que há a perspectiva, por parte dos demais profissionais da Educação, de encontrarem-se saídas aligeiradas e definitivas, oriundas de diagnósticos e de tratamentos, estes como soluções para a queixa e o fracasso escolar.

Compreendo, conforme defendi, que isso decorre especialmente da história de como a Psicologia foi se construindo e se fortalecendo ao longo do tempo, produzida por sujeitos que possuíam certas concepções de Educação e defendiam certos objetivos. Porém, não é um quadro definitivamente cristalizado, pois pode continuamente ser construído e reconstruído, ainda que muitas heranças históricas permaneçam.

Além disso, é necessário lembrar que a Psicologia se produz no bojo das relações sociais mais amplas, nas quais também são produzidas a Educação e as demais áreas que comparecem com seus saberes nas instituições educacionais. Mudanças, rupturas e recomeços também ocorrem nas outras áreas e não necessariamente no mesmo tempo e no mesmo ritmo uma em relação às outras. Logo, não se torna incomum que haja o encontro de propostas de construção de uma atuação crítica em Psicologia com concepções e atuações tradicionais em Educação, o que se impõe como um desafio importante. Conforme pontuei, o psicólogo, movido pelo desejo de ruptura com herança de outrora, propõe novos caminhos, que muitas vezes são recebidos com cautela, desconfiança ou, inclusive, recusa, gerando desencontros.

Se é comum que nos três grupos de artigos sejam relatados desafios relacionados ao desencontro entre expectativas, no grupo de textos que apresentam estudos sobre as práticas de

psicólogos que atuam na Educação verificam-se ainda desafios relacionados a questões político-institucionais e a desafios decorrentes de sua condição de trabalhador. Em relação aos primeiros, há o relato, nesses textos, de situações de subordinação a que são submetidos os profissionais da Psicologia que atuam na esfera pública em relação ao modelo político-ideológico adotado pela gestão pública, gerando obstáculos para suas práticas. Além disso, é relatada instabilidade para o profissional a cada nova gestão eleita nos pleitos, pois, dependendo do modo como a gestão eleita realiza seu trabalho e concebe a Educação, a estrutura para o desenvolvimento do trabalho melhora ou piora.

Porém, a atuação de profissionais no âmbito da educação privada também oferece desafios, pois, nesse contexto, o psicólogo ocupa um lugar no qual a lógica de mercado mostra-se ainda mais feroz: a mercantilização da Educação faz com que a presença do profissional na escola configure-se como propaganda para a atração de clientes, o que nem sempre é percebido pelo profissional. Eventualmente essa situação, porém, abre brechas para a instalação de sofrimentos decorrentes das relações com o trabalho, conforme os artigos revelaram.

Diante dos dados analisados, das reflexões e dos argumentos construídos ao longo da produção desta pesquisa, e tomando por base as teorias estudadas para embasá-la, defendo a tese de que a Psicologia Escolar e Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural tem se consolidado como um movimento de cunho teórico-metodológico de resistência a concepções de Homem que se submetem à dominação econômica e social, pois a atuação de psicólogos escolares está passando por transformações em relação a práticas outrora consolidadas.

A pesquisa torna conspícuos tanto os desafios a serem ainda enfrentados, que ensejam a continuidade de uma atuação engajada junto a espaços de debates, de reivindicação e de construção de políticas públicas para a Educação, quanto as conquistas alcançadas pela Psicologia Escolar e Educacional, pois o quadro verificado permite entrever importante avanço, que vem coroar décadas de dedicação a um trabalho sólido e profícuo de profissionais e pesquisadores que assumiram o compromisso de construção de uma Psicologia Escolar e Educacional voltada aos interesses de setores populares da sociedade.

Certamente, as atuais práticas do psicólogo escolar e educacional carregam em suas sinuosidades as indelévels marcas dos processos históricos de produção da vida que buscaram, por longo tempo, conformar a constituição de subjetividades segundo padrões desejáveis.

Porém, o pensamento teórico-crítico construído a partir da Psicologia Histórico-Cultural tem sido instigador de um trabalho também crítico por parte do psicólogo escolar e educacional, trabalhador que efetivamente está dentro das instituições de ensino e, neste espaço, pode desenvolver práticas inovadoras e diferenciadas, contribuindo para a construção de processos educativos que efetivamente promovam inclusão e contribuam para que as instituições educacionais cumpram o papel social de espaço de transmissão e apropriação da cultura humana por todos, indistintamente.

Constatado o avanço, é oportuno fazer uma remissão às condições histórico-culturais que subjazem a produção da Psicologia Escolar e Educacional: de uma ciência e profissão caracteristicamente burguesa e liberal, idealizada para ocupar-se do ajustamento do indivíduo – este, representante máximo da condição Moderna do homem -, volta-se a Psicologia sobre si mesma, para repensar-se e refazer-se: se antes a Psicologia serviu aos interesses de manutenção do domínio de uma classe sobre a outra, aliando-se a setores dominantes, vive-se o momento em que a Psicologia Escolar e Educacional crítica, fundamentada na Psicologia Histórico-cultural, caracteriza-se como um movimento de resistência a tal quadro. Para Maluf e Cruces (2008, p. 96),

A nova fase, na qual está entrando a Psicologia Educacional no Brasil, e possivelmente na América Latina, é identificada através do reconhecimento de novas práticas que resgatam a dívida social e escolar ainda ativa. A dívida social a que nos referimos é um resultado da formação anterior e de atuações que acabaram por colocar o profissional de Psicologia quase que exclusivamente a serviço dos estratos privilegiados da população, favorecendo assim os processos de exclusão social e de manutenção de estigmas e preconceitos. Agora é tempo de mostrar como pode a Psicologia Educacional estar a serviço do bem-estar da comunidade escolar, do desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos no processo educacional, da aprendizagem significativa que produzirá no aluno as condições individuais e sociais necessárias para o pleno exercício da cidadania.

Essa rotação sobre si mesma deixa entrever um processo mais amplo de ebulição social que implica em acirrados embates na defesa de distintos projetos de sociedade. Nesse cenário, é preciso refletir sobre quais são o papel e o alcance possível da Psicologia ao tomar parte de um projeto de ruptura com a dominação e a exclusão dela decorrente, de modo a efetivamente contribuir para a mudança, especialmente levando-se em consideração a afirmação de Marx e Engels (1978, p. 23), de que “não são os pensamentos e o desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as

manifestações intelectuais da sociedade humana”.

Nesse sentido, Yamamoto (2007) sugere que é preciso tomar cuidado para não se fazer exigências que se localizam além das efetivas possibilidades da ação profissional, pois é inconteste que há limites de base material, da sociedade, delimitam e definem características da inserção profissional dos trabalhadores a depender de seu lugar na divisão social e técnica do trabalho. Reforça o autor que os graus de liberdade não são tão largos, como se poderia supor, que permitam livres movimentações e redirecionamentos.

Lacerda Junior (2010) contribui para essa reflexão ao lembrar que afirmar que a Psicologia tem lugar privilegiado na transformação social implica em ignorar-se qualquer análise lúcida acerca das lutas de classes, assim como dos principais sujeitos históricos envolvidos nela, pois, para o autor, supor que a Psicologia produz explicações e propõe ações privilegiadas com vistas à transformação estrutural da realidade implica em realizar-se um reducionismo grosseiro que apenas reforça o individualismo por meio da psicologização.

Meira (2003) corrobora, ao afirmar que é necessário que haja clareza acerca das dificuldades de uma prática transformadora inserida em um processo educacional que, como é sabido, não é de fato democrático, posto que se constitui em um contexto social caracterizado pela desigualdade e pela injustiça. Logo, os problemas que são produzidos no interior das instituições educacionais não se referem apenas a esse âmbito, ensejando um enfrentamento que o transcende e engloba as condições que os determinam.

Por sua vez, Rossler (2012, p. 79) lembra que não se deve esquecer a:

dependência dialética, recíproca e simultânea, tomando cuidado para não adotar uma visão linear simplista, segundo a qual uma reforma ideológica, intelectual, afetiva e moral no interior da educação e entre os educadores teria o poder de determinar, direta e indiretamente, mudanças na ordem social.

Por outro lado, esses autores não se furtam a delinear reflexões acerca do papel da Psicologia na possibilidade da contribuição para a necessária mudança social, pois por mais que as determinações materiais imponham constrangimentos para a ação transformadora, essas determinações, permeadas pela contradição, são dialeticamente regidas pela existência da mudança. Para Yamamoto (2007), o grande desafio da categoria profissional dos psicólogos é ampliação dos limites da dimensão política de sua ação profissional, o que, para o autor, pode se dar seja pelo alinhamento com os setores mais progressistas da sociedade civil, seja pelo desenvolvimento de outras possibilidades teórico-técnicas, alicerçadas em outras vertentes

teórico-metodológicas exceto as hegemônicas da Psicologia. Da análise dos artigos incluídos nesta tese e da leitura dos referenciais teóricos que a sustentaram, compreendo que, no caso da Psicologia Escolar e Educacional crítica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, esse processo tem se dado segundo as vias indicadas pelo autor, tanto por sua fundamentação teórica, base para a construção de uma práxis revolucionária, quanto pelos caminhos de atuação que têm sido construídos, que têm buscado a construção das ações práticas junto aos demais integrantes que compõem as instituições, incentivando a construção de trabalhos coletivos – ainda que, conforme defendi em diversos momentos ao longo do texto, esse é um ponto que ainda deve ser mais aprofundadamente explorado no cotidiano educacional.

Paiva e Yamamoto (2010) complementam, afirmando que, se não é o psicólogo que vai mudar o mundo, uma ação comprometida, adequadamente contextualizada, política, articulada e voltada para a emancipação dos sujeitos, pode iniciar alguma transformação, em consonância com o que também afirma Lacerda Junior (2010). Para este último, as ações de pesquisadores e profissionais da área podem contribuir para a compreensão de processos ideológicos, assim como do sofrimento humano produzido sob a égide do capitalismo, bem como outros fenômenos sociais.

Ao aportar no fim da trajetória de produção desta tese, concluo convicta de que a transformação necessária é a revolucionária e começa no interior da própria Psicologia, tanto pelo constante repensar de suas bases teóricas quanto pela formação propiciada para os futuros psicólogos, que precisam ter seu percurso mediado de modo a construírem uma compreensão da realidade contemporânea que os faça indignarem-se mediante as vexatórias condições de existência as quais é submetida a maioria da população, alijada de condições que garantam a dignidade humana. Acredito que ao psicólogo, apropriar-se dessa indignação – ou rebeldia, para usar palavra de Patto (1999) – é condição primeira e indispensável para a assunção do compromisso social com a ação política que visa à emancipação.

Especificamente em relação ao psicólogo que atua na Educação, se considerarmos que “a formação da consciência revolucionária dos indivíduos requer que eles se apropriem dos conhecimentos científicos e filosóficos que permitem a compreensão das leis que regem a realidade histórica e social” (ROSSLER, 2012, p. 80), fica evidente que a importância de seu trabalho reside em ter como meta final a superação da alienação, contribuindo para a ocorrência do desvelamento de que as condições de dominação são sociais, posto que produzidas pelo próprio homem e, nessa condição, são passíveis de serem superadas.

Ainda considerando o que assevera Rossler (2012, p. 80), isto é, que a Educação “só pode alcançar seus verdadeiros objetivos transformadores se [...] organizar suas atividades concretas teórico-práticas na direção da superação ideológica, mas também real, material, das relações de produção capitalistas”, concluo que a transformação deve ser um processo produzido coletivamente. Assim, resta ao psicólogo escolar aliar-se aos demais setores que também participam da produção da Educação, pois, ao fim e ao cabo, é preciso organização política e consciência de classe para realizar o enfrentamento aos desafios que esse projeto carrega.

Como as condições de existência são constrangidas pelo sistema econômico vigente em dado tempo histórico – que atualmente caracteriza-se pela agenda neoliberal –, ao fazer frente às suas consequências danosas, é preciso ter em mente a imperiosa necessidade de se propor alternativas, pois, conforme expõe Anderson (1995, p. 12-13), “A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa”.

Por certo a transformação é possível e imprescindível. Destarte, é preciso persistência na construção da crítica e na construção de novas proposições teórico-metodológicas. É preciso manter a perspectiva utópica da revolução, pois as possibilidades da realidade e da vida não estão exauridas. A Psicologia Escolar e Educacional colocou-se a caminho.

REFERÊNCIAS²¹

ACHENBACH, Thomas M.; RESCORLA, Leslie A. *Manual for the ASEBA School-Age form & profiles*. Burlington, VT: University Of Vermont, Research Center Of Children, Youths And Families, 2001.

AITA, Elis Bertozzi; RICCI, Paulo Sérgio Pereira; TULESKI, Silvana Calvo. A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p.175-177, jun. 2012. DOI: 10.1590/s1413-85572012000100019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/19.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

ALGEBAILLE, Maria Emilia Bertino. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 193-206.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando. *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras*. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 4, n. 1, p.43-46, 1984. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v4n1/09.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2015.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Cap. 1. p. 9-23.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 7, n. 2, p.171-178, dez. 2003. DOI: 10.1590/s1413-85572003000200007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a07.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

²¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.196-199, 2005. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de et al. Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 3, p.536-547, set. 2008. DOI: 10.1590/s1414-98932008000300008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n3/v28n3a08.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

ANGELUCCI, Carla Biacha. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 353-378.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.51-72, abr. 2004. DOI: 10.1590/s1517-97022004000100004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

ANTONIO, Gisele Damian; TESSER, Charles Dalcanale; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. Contribuições das plantas medicinais para o cuidado e a promoção da saúde na atenção primária. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 17, n. 46, p.615-633, 2013. DOI: 10.1590/s1414-32832013005000014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v17n46/aop2113.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2013.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 2. ed. São Paulo: Unimarco, 2001. 129 p.

_____. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, Marisa Eugenia; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 12, n. 2, p.469-475, dez. 2008. DOI: 10.1590/s1413-85572008000200020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

ANTUNES, Ricardo. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: _____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

ARAÚJO, Saulo de Freitas. Wilhelm Wundt e o estudo da experiência imediata. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. *História da Psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007. p. 92-104.

_____. Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Sci. Stud.*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.209-220, jun. 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v7n2/v7n2a03.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

_____. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p.9-14, jun. 2009b. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a02.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. *NBR 14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. *Sobre a revista: Informações básicas*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/pee/paboutj.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BARBOSA, Déborah Rosária. *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. 2011. 674 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Deborah Rosaria; SILVA JUNIOR, Moacir José da; ANGELUCCI, Karolina Murakami. A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 13, n. 2, p.357-359, dez. 2009. DOI: 10.1590/s1413-85572009000200022. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a22.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar?: Eis a questão. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p.163-173, jun. 2012. DOI: 10.1590/s1413-85572012000100018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 27, n. 3, p.393-402, set. 2010. DOI: 10.1590/s0103-166x2010000300011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BAREMBLITT, Gregorio. *Compêndio de análise institucional e outras correntes teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 1992.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes (Ed.). *O Trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 504 p.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt et al. *Critérios do Qualis de periódicos: área da Psicologia*. Brasília: Capes, 2008. Disponível em: <http://www.anpepp.org.br/old/3-Qualis_Period/Relatorios/2009 - QUALIS PSICOLOGIA - CRITERIOS.doc>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BERNARDES, Jefferson de Souza. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: análise de documentos de domínio público. *Estud. Pesqui. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.127-134, jul. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v3n2/v3n2a09.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 16, n. 1, p.111-122, mar. 2011. DOI: 10.1590/s1413-73722011000100013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

BLEGER, José. *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BLOCH, Oscar; VON WARTBURG, Walther. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996. [1932].

BOARINI, Maria Lúcia. *Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?*. 1993. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 17, n. 2, p.37-42, ago. 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v17n2/06.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *As Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOITO JUNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Crítica Marxista*, Campinas, v. 17, n. 1, p.10-36, nov. 2003. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-boito.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. A burguesia no governo Lula. *Crítica Marxista*, Campinas, v. 1, n. 21, p. 52-77, dez. 2005. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-boito.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.361-376, 1999. DOI: 10.1590/s0102-79721999000200008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. *Lei 4.119*. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm>. Acesso em: 7 nov. 12.

_____. Decreto nº 53.644, de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. *Decreto N 53.464, de 21 de Janeiro de 1964*. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D53464.htm>. Acesso em: 7 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 5766, de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. *Lei Nº 5.766 de 20-12-1971*. Brasília, Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1971_5766.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2012.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 133 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2015.

_____. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. 2015a. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

_____. *Sistema Único de Assistência Social - SUAS*. 2015b. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 1 jan. 2015.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 14, n. 1, p.105-120, jun. 2010. DOI: 10.1590/s1413-85572010000100012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a12.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRECHT, Bertold. A vida de Galileu. In: BRECHT, Bertold. *Teatro completo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 51-170. (Vol. 6). Texto original em alemão publicado em 1955.

BRITO, Rosa Angela Cortez de. *A criança como outro: uma leitura ética da Ludoterapia Centrada na Criança*. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6811/1/2012-DIS-RACBRITO.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRONFENBRENNER, Urie; A MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W; LERNER, R M. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028. Vol. 1.

CABRERA, Alberto F. et al. The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal Of Higher Education*, Columbus, OH, USA, v. 63, n. 2, p.143-164, 1992.

CALADO, Vânia Aparecida. Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 18, n. 3, p.567-569, dez. 2014. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0183828. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0567.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. PUC-Rio, 1971. Mimeo

_____. *A periodização e a ciência da história: observações preliminares*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1977. Mimeo.

CARR, Edward G. et al. *Positive behavior support for people with developmental disabilities: a research synthesis*. Washington: American Association On Mental Retardation, 1999.

CARVALHO, Carlos Eduardo Ferreira de. Sucesso que incomoda. *Reportagem*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.25-26, 1 jul. 2004.

CASALI, Alípio Márcio Dias; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p.681-716, set. 2015. DOI: 10.1590/s0104-40362015000300007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0681.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CASTAÑON, Gustavo Arja. *O Cognitivismo e o Desafio da Psicologia Científica*. 2006. 485 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp023938.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 1, p.35-43, jun. 2013. DOI: 10.1590/s1413-85572013000100004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a04v17n1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v. 17, n. 1, p.73-81, abr. 2012. DOI: 10.1590/s1413-294x2012000100009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/09.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campina, v. 14, n. 2, p.379-381, dez. 2010. DOI: 10.1590/s1413-85572010000200022. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a22v14n2.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-137.

CHEW, Alexander L.. *The Lollipop Test: A diagnostic screening test of school readiness*. Atlanta, Ga: Humanics, 1981.

COIMBRA, Cecília. *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

COLL, Cesar. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Org.). *A construção do conhecimento escolar: conhecimento e cotidiano escolar e científico - representações e mudanças*. São Paulo: Ática, 1998. p. 135-168.

_____. A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar. In: COLL, Cesar (Org.). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 349-405.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1842].

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para Revisão Bibliográfica Sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO, 8., 2011, Porto Alegre. *Anais...*. Porto Alegre: Cbgdp, 2011. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cbgdp2011/downloads/9149.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988.

_____. *Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*. Brasília: CFP, 2008.

_____. *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. Brasília: CFP, 2009a.

_____. *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: profissão na construção da educação para todos*. Brasília: CFP, 2009b.

_____. *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola*. Brasília: CFP, 2010.

_____. *Psicologia: Uma profissão de muitas e diferentes mulheres*. Brasília: CFP, 2013a.

_____. *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013b.

_____. *Sobre a revista: Informações básicas*. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/pcp/paboutj.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. *Cadastro Nacional de Psicólogas(os)*. 2015a. Disponível em: <http://cadastro.cfp.org.br/cfp/>. Acesso em: 15/12/2015.

_____. *Sistema de Avaliação de Testes*. 2015b. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/>. Acesso em: 15/08/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 403, de 19 de dezembro de 1962. *Parecer N. 403/62*. Brasília, 19 dez. 1962. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Resolução nº CNE/CES n. 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Resolução Nº 8, de 7 de Maio de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.

_____. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. *Resolução Nº 5, de 15 de Março de 2011*. Brasília, 16 mar. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Documento de Área 2013: Área de Avaliação: Psicologia*. 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Psicologia_doc_area_e_comissao_21out.pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

_____. *Portal Periódicos CAPES*. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. *Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos em Psicologia*. 2015a. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70700001&descricaoArea;=&descricaoAreaConhecimento=PSICOLOGIA&descricaoAreaAvaliacao=PSICOLOGIA>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. *Plataforma Sucupira: Qualis Capes*. 2015b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

COSTA, Ana Ludmila Freire; AMORIM, Keyla Mafalda de Oliveira; COSTA, Joyce Pereira da. Profissão de psicólogo no Brasil: análise da produção científica em artigos. In: YAMAMOTO, Oswaldo H.; COSTA, Ana Ludmila Freire (Org.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 2010. Cap. 2. p. 31-60.

COSTA, Marisa Vorraber. Prefácio. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 7-9.

CROCHIK, José Leon; KUPFER, Maria Cristina. Apresentação do dossiê em homenagem a Maria H. S. Patto. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 22, n. 3, p.493-407, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/v22n3a02.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CRUCES, Alacir Villa Valle. *Egressos do curso de Psicologia: Preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. 2006. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CRUCES, Alacir Villa Valle; MALUF, Maria Regina. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, Herculano Ricardo (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 163-210.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. *Psicologia na Escola: caminhos de uma prática*. 1994. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; BETINI, Gilmara. Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 23, n. 3, p.42-49, set. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n3/v23n3a07.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

DANTAS, Candida Maria Bezerra; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p.104-111, abr. 2010. DOI: 10.1590/s0102-71822010000100013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a13.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 18, n. 3, p.421-428, set. 2014. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0183762. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0421.pdf>>. Acesso em: 30 set. 15.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Psicologia, Educação e LDB: Novos desafios para velhas questões?. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2012. Cap. 1. p. 9-26.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELEULE, Didier. *La Psicología, Mito Científico*. Barcelona: Anagrama, 1972. 162 p.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista?: (análises de algumas ideais do "construtivismo radical" de Ernest von Glasersfeld). In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. Cap. 5. p. 87-106. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p.44-63, abr. 2004. DOI: 10.1590/s0101-32622004000100004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p.19-29, 15 abr. 2013. Departamento de Educacao FCT/Unesp. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2150/duarte>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Cortez: Cortez Editores / Autores Associados, 1986.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados, 2004. 302 p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma teoria marxista na Educação. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-106.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ROMA, C. G. *O método instrumental de Vigotski e a avaliação psicológica*. Maringá: Mimeo, 2005. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica - UEM.

_____. *A avaliação psicológica das queixas escolares*. Maringá: Mimeo, 2006. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica - UEM.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, V. G. *Problemas de escolarização e avaliação psicopedagógica: a visão de pesquisadores e psicólogos*. Maringá: Mimeo, 2006. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica - UEM.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 11, n. 2, p.323-338, dez. 2007. DOI: 10.1590/s1413-85572007000200011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a11.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Maringá: Mimeo, 2010. Relatório de pesquisa.

FACHIN, Gleisy Regina Bóries. *Modelo de avaliação para periódicos científicos on-line: proposta de indicadores bibliográficos e telemáticos*. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FÁVERO, Maria Helena; MACHADO, Conceição de Maria Couto. A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.15-28, jun. 2003. DOI: 10.1590/s0102-79722003000100004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16795.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

FERNANDES, Ângela Maria Dias et al. Psicologia, educação e Análise Institucional: perspectivas no campo da formação de educadores. *Aletheia*, Canoas, v. 1, n. 29, p.204-216, jun. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a17.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. A psicologia no recurso aos vetos kantianos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). *História da Psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007. p. 85-92.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal; GUTMAN, Guilherme. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). *História da Psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007. Cap. 7. p. 121-140.

FERREIRA, Paulo Alexandre Milheiro Gaspar. *Audição de Crianças e Jovens na Mediação Familiar nos Casos de Separação e Divórcio: Um estudo do ponto de vista dos Mediadores Familiares da Região Autónoma da Madeira*. 2012. 469 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais - Sociologia, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <[https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5438/1/Tese Definitiva - Volume I e II.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5438/1/Tese%20Definitiva%20-%20Volume%20I%20e%20II.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FIGUEIREDO, Luis Claudio. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FILGUEIRAS, Luiz. Uma outra economia é possível. *A Tarde*. Salvador, p. 4-4. 17 out. 2002.

_____. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (Comp.). *Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 179-206. Colección Grupos de Trabajo. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101101023845/basualdo.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

FIORI, José Luís. *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Os múltiplos desdobramentos genéricos do relatório de estágio. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4., 2007, Tubarão. *Anais...*. Tubarão: Unisul, 2007. p. 1650 - 1658. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/107.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. *BVS-Psi: 10 anos divulgando a Psicologia*. Brasília: CFP, 2011. 76 p.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. p. 54-70.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; SHELTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 2, p.197-205, maio 2005. DOI: 10.1590/s0102-37722005000200010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a10v21n2.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.109-138, 2004. DOI: 10.1590/s1517-97022004000100007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a07v30n1.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

FRELLER, Cintia Copit. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a. Cap. 4. p. 67-81.

_____. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b. Cap. 4. p. 127-141.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 15, n. 1, p.121-129, 2011. DOI: 10.1590/s1413-85572011000100013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/13.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

GIANNOTTI, Vito. *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GOMES, Amandio. Uma ciência do psiquismo é possível?: A psicologia empírica de Kant e a possibilidade de uma ciência do psiquismo. *Revista do Departamento de Psicologia. Uff, Niterói*, v. 17, n. 1, p.103-111, jun. 2005. DOI: 10.1590/s0104-80232005000100008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p.201-234, abr. 2006. DOI: 10.1590/s0034-76122006000200003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

GOMES, Vera Lucia Trindade. *Atuação do psicólogo escolar: teoria, prática e compromisso social*. 1995. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GOMES, William Barbosa. *Pesquisa e Prática em Psicologia no Brasil*. 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

GOODWIN, C. James. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 2005.

GRADELLA JÚNIOR, Osvaldo. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 13, n. 1, p.133-148, 1 jan. 2010. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v13i1p133-148. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v13n1/v13n1a11.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2015.

GRESHAM, Frank M.; KERN, Lee. Internalizing behavior problems in children and adolescents. In: RUTHERFORD JUNIOR, Robert B.; QUINN, Mary Magee; MATHUR, Sarup R. (Ed.). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York: The Guilford Press, 2004. p. 262-281.

GUIRADO, Marlene. Psicologia Institucional: em busca da especificidade de atuação do psicólogo. In: GUIRADO, Marilene. *Psicologia institucional*. 2. ed. São Paulo: Epu, 2004 [1987]. p. 104-131.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 25-42.

GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. 4 ed. Campinas: Alínea, 2012.

GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. , p.131-141, dez. 2010. DOI: 10.1590/s0102-37722010000500012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HELLER, Milton Ivan. *Resistência democrática: a repressão no Paraná*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HESS, Remi; SAVOYE, Antoine. *L'analyse institutionnelle*. 2. ed. Paris: Puf, 1993.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. *A Era das Revoluções: Europa, 1789-1848*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *A Era dos Extremos: O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUR, Domenico Uhng. O surgimento da esquerda nas entidades profissionais dos psicólogos de São Paulo, CRP-06 e SPESP, no período da abertura política brasileira. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.126-145, jun. 2009. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/167/pdf_152>. Acesso em: 12 dez. 2014.

IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. 2004. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa_IBOPE.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

JAPUR, Marisa. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-55, ago. 1994. DOI: 10.1590/s0103-863x1994000200005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n7/05.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange. Construtivismo: a história de uma palavra como produção crítica do conhecimento e das estratégias educacionais. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 1, n. 15, p.61-69, out. 2008. Disponível em:
<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/jsousa01.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 4, n. 2, p.51-55, dez. 2000. DOI: 10.1590/s1413-85572000000200006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n2/v4n2a06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

KAMPWIRTH, Thomas J. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KANT, Immanuel. *Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza*. Lisboa: Edições 70, 1990. Publicado originalmente em 1786.

KAUFFMAN, James M.. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 8. ed. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

KOYRÉ, Alexander. *Considerações sobre Descartes*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1981. [1937].

_____. *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. [1973].

_____. *Estudos de História do Pensamento Científico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. [1973].

KUHN, Thomas. A revolução copernicana. Lisboa: Edições 70, 2002. Publicado originalmente em 1957.

KUHNEN, Ariane; GUIMARÃES, Ana Maria Fernandes; SANTOS, Gláucia Felicidade dos. A linguagem do espaço físico na Educação Infantil. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 35, p.109-127, dez. 2011. Disponível em:
<<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1749/1756>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

L'ABBATE, Solange. Análise Institucional e Intervenção: breve referência à gênese social e histórica de uma articulação e sua aplicação na Saúde Coletiva. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.194-219, jan. 2012. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/247/pdf_232>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LACERDA JUNIOR, Fernando. Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: Das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y Crítica de La Psicología*, Morelia, Michoacán, México, v. 1, n. 3, p.216-263, jan. 2013. Disponível em: <<http://teocropsi.com/documents/3LACERDA.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. *Psicologia social: o homem em movimento*. 9. ed. 1984: Brasiliense, 1984. p. 10-19.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. *Actividade, conciencia e personalidad*. La Habana: Pueblo e Educación, 1983 [1978].

LESBAUPIN, Ivo; STEIL, Carlos Alberto; BOFF, Clodovis. *Para entender a conjuntura atual: Neoliberalismo, movimentos populares, Igreja católica, ONGs*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 81 p.

LESSA, Patricia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 15, n. 1, p.131-141, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/14.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 3, p.638-647, set. 2009. DOI: 10.1590/s1414-98932009000300016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a16.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.
LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. , p.37-45, 2007.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 29, n. 4, p.718-737, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a06.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, Adriana Marcondes. *Inventando uma intervenção na escola pública*. 1990. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teórico práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1997. Cap. 5. p. 73-90.

_____. Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

_____. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 63-85.

_____. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Angela; ROCHA, Marisa da (Org.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-143.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a. 193 p.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As crianças excluídas da escola: Um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b. Cap. 2. p. 39-54.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. Cap. 5. p. 90-112.

MALUF, Maria Regina. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. Cap. 3. p. 195-249. Coordenação geral: Rosemary Achcar.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.87-99, jun. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n1/v28n1a11.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MAMEDE, Márcia Mendes. Caminhando para a construção de uma pedagogia interativa na creche. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p.41-53, 2001.

MARASCHIN, Clesi; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana de (Org.). *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p.17-35, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1631/1297>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em psicologia escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005. p. 88-98.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008. p. 33-60.

MARX, Karl. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Manuscritos econômico filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 [1844].

_____. *O capital*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 [1867].

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Mantin Claret, 2003 [1844]. Tradução de Alex Marins.

_____. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009 [1847].

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010 [1843]. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978. Introdução e notas de Roger Danville.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007 [1846].

MASINI, Elcie Salzano. *Ação da psicologia na escola*. São Paulo: Moraes, 1981.

MASSIMI, Marina. *História das Idéias Psicológicas no Brasil, em obras do período colonial*. 1985. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

_____. *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1990.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

_____. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-61.

_____. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p.136-142, jun. 2012. DOI: 10.1590/s1413-85572012000100014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo et al. Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. *Revista Ciência em Extensão*, Bauru, v. 2, n. 2, p.1-21, dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/199/112>. Acesso em: 3 jun. 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia Escolar: Práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

_____. (Org.). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p.153-160, jun. 2012. DOI: 10.1590/s1413-85572012000100016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/16.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

MENDELEY. *Overview*. 2014. Disponível em: <<http://www.mendeley.com>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-160.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 13, n. 1, p.169-177, 2009. DOI: 10.1590/s1413-85572009000100020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2014.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p.38-56, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>>. Acesso em: 7 set. 2014.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 143 p.

MONCEAU, Gilles. L'intervention socianalytique. *Pratiques de Formation-analyses*, Paris, v. , n. 32, p.25-38, jan. 1996.

MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel, 1994.

MORAIS, Munique Therense Costa de. *Os significados de ludoterapia para as protagonistas do processo: crianças em atendimento*. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17479/1/MuniqueTCM DISSERT.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MURTA, Sheila Giardini. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.01-08, abr. 2007. DOI: 10.1590/s0102-79722007000100002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a02v20n1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

NAKAMURA, Mariana Sathie et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 12, n. 2, p.423-429, dez. 2008. DOI: 10.1590/s1413-85572008000200013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a13.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NEVES, Anderson Jonas das; LEITE, Lúcia Pereira. O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 1, p.181-184, jun. 2013. DOI: 10.1590/s1413-85572013000100020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a20v17n1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.229-242, 24 out. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). DOI: 10.5007/2175-795x.2011v29n1p229. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, Canoas, v. /, n. 24, p.161-170, dez. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n24/n24a15.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa et al. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 22, n. 2, p.2-11, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002>. Acesso em: 20 jun. 2014.

NEWTON, Isaac. *Principios matemáticos de la filosofia natural*. Madrid: Alianza, 1987. Publicado originalmente em 1687.

NOVAES, Maria Helena. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. p. 127-134.

OLIVEIRA, Joyce Lúcia Abreu Pereira; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; SOUZA, Simone Vieira de. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 18, n. 3, p.477-484, dez. 2014. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0183770. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0477.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OTTA, Emma. Prefácio. In: SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; CARDOSO, Maria Imaculada; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Publicar em Psicologia: um Enfoque para a Revista Científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidad, 2009. p. 13-14.

PAIVA, Ilana Lemos de; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do "terceiro setor". *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 15, n. 2, p. 153-160, ago. 2010. DOI: 10.1590/S1413-294X2010000200004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n2/04.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspectiva Sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.189-198, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22471.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

PARANÁ (Estado). Deliberação nº 02, de 2 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. *Deliberação N.º 02/03*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. 345 p.

_____. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas*, São Paulo, v. 16, n. , p.119-141, jan. 1993. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/775/636>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997a.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.47-62, jan. 1997b. DOI: 10.1590/s0103-65641997000100004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458 p.

PATY, Michel. *A Matéria Roubada: A Apropriação Crítica do Objeto da Física Contemporânea*. São Paulo: USP, 1995.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 8, n. 2, p.19-27, dez. 2003. DOI: 10.1590/s1413-73722003000200003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 18, n. 2, p.293-301, ago. 2014. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0182747. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0293.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

PESSOTTI, Isaías. Dados para uma História da Psicologia no Brasil. *Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-14, maio 1975. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/centrodememoriaip/sites/default/files/Revista_psicologia_completa.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988. p. 17-31.

PFROMM-NETTO, Samuel. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, Solange Muglia (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996. p. 22-38.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes: Pensamento e Linguagem*, Campinas, v. 24, n. 1, p.32-43, mar. 1991.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 1, n. 1, p.83-94, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafio para a Psicologia Escolar*. 1995. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

_____. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 2000. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. Comparação e genealogia na psicologia inglesa do século XIX. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). *História da Psicologia: Rumos e Percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007. Cap. 6. p. 105-120.

PRIORI, Angelo et al. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. In: PRIORI, Angelo et al (Org.). *História do Paraná: séculos XIX e XX*. Maringá: Eduem, 2012. Cap. 14. p. 199-213.

PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira et al. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Maringá, v. 19, n. 1, p.143-152, abr. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0191814. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00143.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RAGONESI, Marisa Eugênia Melillo Meira. *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais*. 1997. 327 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Escolar e Educacional, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RANIERI, Jesus. *A câmara escura: Alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2001.

REZENDE, Paula Cristina Medeiros et al. Quando a psicologia escolar crítica vai à clínica. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 14, n. 1, p.171-173, jun. 2010. DOI: 10.1590/s1413-85572010000100019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a19.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

RIOS, Mirivan Carneiro. As políticas públicas do Banco Mundial para a Educação brasileira. *Educação em Foco*, Registro, v. 1, n. 1, p.21-28, jan. 2014. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/politicas_publica>. Acesso em: 12 ago. 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças?: Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, Gabrielli Tochetto et al. Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 1, p.181-184, jun. 2014. DOI: 10.1590/s1413-85572014000100020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a20.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Sejamos realistas, tentemos o impossível: Desencaminhando a psicologia através da Análise Institucional. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). *História da Psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007. p. 515-563.

RONDÔNIA (Estado). Lei Complementar nº 420, de 09 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências. *Lei Complementar Nº 420, 09 de Janeiro de 2008.*. Porto Velho, RO, 11 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.rondoniagora.com/noticias/confira-a-integra-da-lei-complementar-420-o-pccs-da-educacao-2011-06-29.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

ROSSETTI, Cláudia Broetto et al. Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p.191-195, ago. 2004. DOI: 10.1590/s0103-863x2004000200008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/08.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: COLINVAUX, Dominique; BANKS, Luci; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Org.). *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 1. p. 19-59. Coleção Psicologia e Educação - dirigida por Lino de Macedo.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. Cap. 1. p. 3-22. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

ROSSLER, João Henrique. A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 3. p. 75-97.

SABADINI, Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena. Apresentação. In: SABADINI, Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidad, 2009. p. 15-18.

SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; NASCIMENTO, Maria Marta. Preparando um Periódico Científico. In: SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Publicar em Psicologia: um Enfoque para a Revista Científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidade, 2009. Cap. 2. p. 35-73.

SABEL, Samantha Carla. A Psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas. 2006. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

SALAZAR, Roberto Moraes. *O Laudo Psicológico e a Classe Especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. 1997. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SALVADOR, Cesar Coll. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
SAMPALIO, Maria Imaculada Cardoso. Citações a periódicos na produção científica de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 3, p.452-465, 2008. DOI: 10.1590/s1414-98932008000300002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n3/v28n3a02.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SAMPALIO, Maria Imaculada Cardoso. *Motivação no trabalho cooperativo: o caso da Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia - ReBAP*. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; SERRADAS, André. O Movimento de Acesso Aberto, os Repositórios e as Revistas Científicas. In: SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidad, 2009. Cap. 3. p. 75-86.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. I Congresso Nacional de Psicologia - Ciência e Profissão: O que tem sido feito na Psicologia Educacional. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 7, n. 2, p.135-144, dez. 2003. DOI: 10.1590/s1413-85572003000200003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a03.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SASSI, Renata; MAGGI, Alice. Demandas de psicologia escolar para uma clínica-escola. *Psico (PUCRS Online)*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.35-44, abr. 2007. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161518.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.

SATIR, Virginia. *Terapia do grupo familiar*. Rio de Janeiro: Alves, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SBARDELINI, Elizabeth Teresa Brunini. *A reopção de curso na Universidade Federal do Paraná*. 1997. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. *História da Psicologia Moderna*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1992. 440 p.

SCHWEDE, Gisele. *O Paraíso das crianças da Cidade dos Príncipes: a polifonia urbana revelada em imagens fotográficas*. 2010. 291 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SCHWEDE, Marcos Aurelio. *A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC*. 2015. 327 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1208/1/CT_PPGTE_M_Schwede, Marcos Aurelio_2015.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1208/1/CT_PPGTE_M_Schwede_Marcos_Aurelio_2015.pdf)>. Acesso em: 3 dez. 2015.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 5, n. 1, p.27-35, jun. 2001. DOI: 10.1590/s1413-85572001000100004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a04.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

SILVA, Maria Cecilia de Vilhena Moraes. *A compreensão da medida e a medida da compreensão: origens e transformações dos testes psicológicos*. 2010. 112 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp139411.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p.53-70, mar. 2012. DOI: 10.1590/s1413-65382012000100005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a05v18n1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra da et al. O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Rev. Interinst. Psicol.*, Juiz de fora, v.5, n. 1, p. 36-49, jun. 2012a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a04.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

SILVA, Silvia Maria Cintra da et al. Reflexões sobre a fundamentação teórica de psicólogos nas secretarias de educação de Minas Gerais. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 35, p. 6-23, dez. 2012b. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n35/n35a02.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p.1137-1157, dez. 2006. DOI: 10.1590/s0101-73302006000400004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a04v2797.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. América Latina: Modernização ou Retrocesso Social. (*Syn)thesis*, Rio de Janeiro, v. , n. 1, p.65-74, maio 2002. Especial América Latina. Disponível em: <http://www.proealc.uerj.br/documentos/revista_synthesis/america_latina_modernizacao_ou_retrocesso_social.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de; BELO, Raquel; GOUVEIA, Valdiney Veloso. Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 26, n. 3, p.478-489, 2006.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 241-278.

_____. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação a Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 137-163.

SOUZA, Cláudia Silva de; RIBEIRO, Maria José; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicol. Esc. Educ*, Maringá, v. 15, n. 1, p.53-61, 2011. DOI: 10.1590/s1413-85572011000100006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p.609-633, set. 2014. DOI: 10.1590/s0104-40362014000300003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a03v22n84.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997a. p. 19-37.

_____. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-141.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?: Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-58.

_____. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 13, n. 1, p.179-182, 2009. DOI: 10.1590/s1413-85572009000100021. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a21.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

_____. (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

_____. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 2010b. 258 f. Tese (Livre-docência) - Curso de Psicologia – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010b.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p.129-149, mar. 2010c. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de Neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010d. p. 57-67.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: MARINHO-ARAËJO, Claisy Maria (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 4. p. 75-105.

SUGAI, George et al. *Applying positive behavior support functional behavioral assessment in schools*: Technical Assistance Guide 1, Version 1.4.3. Washington: Center On Positive Behavioral Interventions And Support, 1999.

TADA, Iracema Neno Cecilio; SÁPIA, Iuna Pereira; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. *Psicol. Esc. Educ. (impr., Campinas, v. 14, n. 2, p.333-340, dez. 2010. DOI: 10.1590/s1413-85572010000200015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a15v14n2.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.*

TANAMACHI, Elenita de Rício. *Visão crítica de Educação e de Psicologia*: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. 1997. 312 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

_____. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org.). *Psicologia e Educação*: desafios teórico- práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Mellio. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellio; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia Escolar*: Práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TANAMACHI, Elenita de Rício; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA, Marisa. *Psicologia e Educação*: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 2, p.279-288, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a10.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

TESSER, Charles Dalcanale; POLI NETO, Paulo; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Acolhimento e (des)medicalização social: um desafio para as equipes de saúde da família. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p.3615-3624, out. 2010. DOI: 10.1590/s1413-81232010000900036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s3/v15s3a36.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

TUDGE, Jonathan. *A teoria de Urie Bronfenbrenner*: Uma teoria contextualista?. 2008. Traduzido por Lia Beatriz de Lucca Freitas. Disponível em: <<https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,2008.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

TUDGE, Jonathan; GRAY, Jacquelyn T.; HOGAN, Diane M.. Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In: TUDGE, Jonathan; SHANAHAN, Michael J.; VALSINER, Jaan (Ed.). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York: Cambridge University Press, 1997. Cap. 3. p. 72-108.

TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2002.

TULESKI, Silvana C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, Niterói, v. 17, n. 1, p.129-137, jun. 2005. DOI: 10.1590/s0104-80232005000100010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a10.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

ULUP, Lilian; BARBOSA, Roberta Brasilino. A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n. 1, p.250-263, mar. 2012. DOI: 10.1590/s1414-98932012000100018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n1/v32n1a18.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Barbarói: Revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul*. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/index>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

VALSINER, Jaan. The social nature of human development: some preliminaries. In: VALSINER, Jaan. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989. p. 1-15.

VEBBER, Fernanda Cañete. Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 15, n. 1, p.194-207, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193826310006>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, v. 2, p. 1-21, 2012.

VIEIRA, Viviane; HANSEN, Janete; VIEIRA, Mauro Luis. Psicologia Escolar na Educação Infantil: Atuação e prevenção em saúde mental. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 31, p.72-92, dez. 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1007/905>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p.21-44, jul. 2000. Introdução de A. A. Puzirei. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILAN FILHO, Jayme Leiro; SOUZA, Held Barbosa de; MUELLER, Suzana. Artigos de periódicos científicos das áreas de informação no Brasil: evolução da produção e da autoria múltipla. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p.2-17, maio 2008.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicol. Esc. Educ. (impr.)*, Campinas, v. 9, n. 1, p.95-104, 2005. DOI: 10.1590/s1413-85572005000100009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a09.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica, 1987 [1931].

_____. *Problemas del Desarrollo de la Psique: Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995 [1927].

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1927], p. 203-417. Tradução de Claudia Berliner.

_____. *Obras escogidas: Tomo III*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 121-129, jun. 2010. DOI: 10.1590/S1413-85572010000100013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a13.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

WITTER, Geraldina Porto. Pós-Graduação em Psicologia na PUC-Campinas: dissertações e teses (1975-2004). *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 365-370, dez. 2005. DOI: 10.1590/S0103-166X2005000400004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n4/v22n4a04.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

WITTER, Geraldina Porto et al. Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 23-53.

YAMAMOTO, Kátia et al. Como atuam psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 4, p. 794-807, 2013. DOI: 10.1590/S1414-98932013000400003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a03.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicon, 1987.

_____. Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.30-37, abr. 2007. DOI: 10.1590/s0102-71822007000100005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a05v19n1.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; AMORIM, Keyla Mafalda de Oliveira. *Estudando a profissão de psicólogo no Brasil: introdução*. In: YAMAMOTO, Oswaldo H.; COSTA, Ana Ludmila Freire (Org.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 2010. Cap. 1. p. 17-31.

YAMAMOTO, Oswaldo H.; SOUZA, Carina Cavalcanti de; YAMAMOTO, Maria Emília. A produção científica na psicologia: uma análise dos periódicos brasileiros no período 1990-1997. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 549-565, 1999. DOI: 10.1590/S0102-79721999000200019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200019&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 ago. 2014.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. *A Formação do Psicólogo Escolar no Estado de São Paulo: Subsídios para uma ação necessária*. 1990. Tese (Doutorado) - Curso de Educação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. 1ª reimpressão. Itajaí: UNIVALI, 2007.

APÊNDICE A

Cód	Título	Autoria	Região	Instituição	Periódico	An	Descrito	Palavras Chave	Qualis CAPE	Grupo
1	A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino	Cláudia Silva de Souza Maria José Ribeiro Sílvia Maria Cintra da Silva	Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia	Psicologia Escolar e Educacional	2011	Profissão	Psicologia Escolar, atuação do psicólogo, rede particular de ensino.	A2	1
2	A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná	Patrícia Vaz de Lessa Marilda Gonçalves Dias Facci	Sul	Universidade Estadual de Maringá	Psicologia Escolar e Educacional	2011	Atuação	Psicologia Escolar, atuação do psicólogo, Psicologia histórico-cultural.	A2	1
3	A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional	Deborah Rosaria Barbosa Moacir José da Silva Junior Karolina Murakami Angelucci	Sudeste	Universidade de São Paulo	Psicologia Escolar e Educacional	2009	Intervenção	Sem palavras-chave	A2	3
4	A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares	Lilian Ulup Roberta Brasilino Barbosa	Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Psicologia: Ciência e Profissão	2012	Profissão	Formação profissional, Psicologia escolar, Psicologia institucional, Pesquisa participante.	A2	3
5	A linguagem do espaço físico na educação infantil	Ariane Kuhnen Luana dos Santos Raymundo Ana Maria Fernandes Guimarães Gláucia Felicidade dos Santos	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	Barbarói	2011	Intervenção	Educação infantil. Métodos de observação. Psicologia ambiental. Psicologia do desenvolvimento	B2	3
6	A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Elis Bertozzi Aita I Paulo Sérgio Pereira Riccill Silvana Calvo Tuleski	Sul	Universidade Estadual de Maringá	Psicologia Escolar e Educacional	2012	Profissão	Sem palavras-chave	A2	3
7	A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar	Maria Helena Fávero Conceição De Maria Couto Machado	Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Psicologia: Reflexão e Crítica	2003	Exercício	Tomada de consciência; desenvolvimento psicológico adulto; atos da fala; psicologia escolar.	A1	2

Cód	Título	Autoria	Região	Instituição	Periódico	An	Descrito	Palavras Chave	Qualis CAPE	Grupo
8	Afetividade e atuação do psicólogo escolar	Fernanda Drummond Ruas Gaspar Thaís Almeida Costa	Nordeste	Universidade Salvador	Psicologia Escolar e Educacional	2011	Atuação	Afetividade, psicólogo escolar, interação professor-aluno.	A2	1
9	Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar	Maria Nasaré Fonseca Serpa Acácia Aparecida Angeli dos Santos	Sudeste	Universidade São Francisco	Psicologia Escolar e Educacional	2001	Atuação	Universitários, Ensino Superior, Atendimento ao Universitário, Psicólogo Escolar.	A2	1
10	Demandas de psicologia escolar para uma clínica-escola	Renata Sassi Alice Maggi	Sul	Universidade de Caxias do Sul	Psico (PUCRS)	2007	Intervenção	Psicologia escolar; formação em psicologia; intervenções.	A2	3
11	Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar	Ana Karina Amorim Checchia	Sudeste	Universidade de São Paulo	Psicologia Escolar e Educacional	2010	Intervenção	Sem palavras-chave	A2	3
12	Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação	Ana Luísa de Marsillac Melsertl Pedro Paulo Gastalho de Bicalho	Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Psicologia Escolar e Educacional	2012	Profissão	Orientação vocacional, educação, curso pré-vestibular.	A2	3
13	Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia	Mariana Sathie Nakamura Vanessa Aparecida Alves de Lima Iracema Neno Cecilio Tada Maria Hercília Rodrigues Junqueira	Norte	Universidade Federal de Rondônia	Psicologia Escolar e Educacional	2008	Prática	Problemas escolares, Psicologia escolar, Prontuários	A2	3
14	Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação	Julia Chamusca Chagas Regina Lúcia Sucupira Pedroza Angela Uchoa Branco	Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Estudos de Psicologia (Natal)	2012	Atuação	Psicologia escolar; educação infantil; democracia; direitos humanos	A1	2
15	Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola	Aline Wanderer Regina Lucia Sucupira Pedroza	Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Psicologia Escolar e Educacional	2010	Atuação	Psicologia Escolar, Projeto político-pedagógico, Atuação do psicólogo	A2	3
16	Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação	Vânia Aparecida Calado	Nordeste	Universidade Potiguar	Psicologia Escolar e Educacional	2014	Atuação	Sem palavras-chave	A2	3

Cód	Título	Autoria	Região	Instituição	Periódico	An	Descrito	Palavras Chave	Qualis CAPE	Grupo
17	Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico	Maria De Fátima Evangelista Mendonça Lima	Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Psicologia: Ciência e Profissão	2009	Profissão	Estágio supervisionado, Psicologia escolar/educacional, Educação infantil.	A2	3
18	Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente	Edla Grisard Caldeira de Andrada	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	Psicologia Escolar e Educacional	2003	Trabalho	Intervenção sistêmica, Dificuldade de aprendizagem, Relação famílias-escola	A2	2
19	Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem	Andrea Regina Teixeira Paula Mariza Zedu Alliprandini	Sul	Universidade Estadual de Londrina	Psicologia Escolar e Educacional	2013	Intervenção	estratégias de aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; intervenção.	A2	2
20	O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar	Anabela Almeida Costa e Santos Peretta Sílvia Maria Cintra da Silva Cláudia Silva de Souza Jaqueline Oline de Oliveira Fabiana Marques Barbosa Lílian Rodrigues de Sousa Paula Cristina Medeiros Rezende	Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia	Psicologia Escolar e Educacional	2014	Atuação	Atuação do psicólogo; Psicologia Escolar; políticas públicas	A2	1
21	O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural	Anderson Jonas das Neves Lúcia Pereira Leite	Sudeste	Universidade Estadual Paulista	Psicologia Escolar e Educacional	2013	Atuação	Sem palavras-chave	A2	3
22	Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório	Claudia Broetto Rossetti Carolina Alves Silva Giuliano Loureiro Batista Leila Alves Stein Luciana De Oliveira Hulle	Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo	Paidéia (Ribeirão Preto)	2004	Atuação	psicologia escolar; educação; aprendizagem; atuação profissional.	A1	1
23	Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar	Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira Regina Ingrid Bragagnolo Simone Vieira de Souza	Sul	Universidade do Sul de Santa Catarina	Psicologia Escolar e Educacional	2014	Intervenção	Fracasso escolar; atuação do psicólogo; psicologia escolar	A2	3

Cód	Título	Autoria	Região	Instituição	Periódico	An	Descrito	Palavras Chave	Qualis CAPE	Grupo
24	Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção	Gabrielli Tochetto Rodrigues Sandra Cristina Agostinho Marivete Gesser Leandro Castro Oltramari	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	Psicologia Escolar e Educacional	2014	Atuação	Sem palavras-chave	A2	3
25	Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas	Beatriz Belluzzo Brando Cunha Gilmara Betini	Sudeste	Universidade Estadual Paulista	Psicologia: Ciência e Profissão	2003	Profissão	Psicologia Escolar, psicólogos da educação municipal, formação profissional, fracasso escolar.	A2	1
26	Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais	Aline Maira Da Silva Enicéia Gonçalves Mendes	Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	Revista Brasileira de Educação Especial	2012	Intervenção	Educação Especial. Consultoria escolar. Problemas de comportamento. Inclusão educacional. Psicologia escolar.	B1	2
27	Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil	Julia Chamusca Chagas Regina Lúcia Sucupira Pedroza	Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Psicologia Escolar e Educacional	2013	Exercício	Psicologia escolar, educação infantil, gestão democrática	A2	2
28	Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação	Tatiana Vokoy Regina Lúcia Sucupira Pedroza	Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Psicologia Escolar e Educacional	2005	Trabalho	Psicologia Escolar, Educação Infantil, Desenvolvimento infantil	A2	1
29	Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas	Iracema Neno Cecilio Tada Iuna Pereira Sábia Vanessa Aparecida Alves de Lima	Norte	Universidade Federal de Rondônia	Psicologia Escolar e Educacional	2010	Trabalho	Psicologia escolar, formação do psicólogo, atuação do psicólogo	A2	1
30	Psicologia escolar na educação infantil: atuação e prevenção em saúde mental	Viviane Vieira Janete Hansen Mauro Luis Vieira	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	Barbarói	2009	Prática	Psicologia escolar, Educação infantil, Saúde mental.	B2	3

Cód	Título	Autoria	Região	Instituição	Periódico	An	Descrito	Palavras Chave	Qualis CAPE	Grupo
31	Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal	Cynthia Bisinoto; Claisy Maria Marinho-Araújo	Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Psicologia em Estudo	2011	Atuação	Psicologia escolar; educação superior; atuação institucional	A1	1
32	Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais	Marisa Eugênia Melillo Meira Any Bicego Queiroz Izabela Assis De Oliveira Roberta Quirino Moraes Thaís Helena Oliveira	Sudeste	Universidade Estadual Paulista	Revista Ciência em Extensão	2010	Trabalho	Orientação Sexual. Psicologia Escolar. Sexualidade. Desenvolvimento Humano. Educação.	B3	3
33	Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental	Fernanda Cañete Vebber	Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Revista Psicologia: Teoria e Prática	2013	Trabalho	Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental	A2	2
34	Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão	Marilda Gonçalves Dias Facci Nilza Sanches Tessaro Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal Valéria Garcia da Silva Cintia Godinho Roma	Sul	Universidade Estadual de Maringá	Psicologia Escolar e Educacional	2007	Intervenção	Avaliação psicológica, Aprendizagem, Educação.	A2	1
35	Psicologia, educação e Análise Institucional: perspectivas no campo da formação de educadores	Ângela Maria Dias Fernandes Andréia Maia Accioly Moura Diana Jaqueira Fernandes Emanuella Cajado Joca Gabriela Fernandes Rocha Patriota	Nordeste	Universidade Federal da Paraíba	Aletheia (ULBRA)	2009	Intervenção	psicologia educacional; analise institucional; formacao de educadores.	B2	3
36	Quando a psicologia escolar crítica vai à clínica	Paula Cristina Medeiros Rezende Cárita Portilho de Lima Flaviana Franco Naves Marina Borges e Silva	Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia	Psicologia Escolar e Educacional	2010	Intervenção	Sem palavras-chave	A2	3
37	Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas	Silvana C. Tuleski Nádia M. Eidt Andria N. Menechinni Elisângela F. Da Silva Dirlene Sponchiado Patrícia D. Colchon	Sul	Universidade Estadual de Maringá	Revista do Departamento de Psicologia da UFF	2005	Trabalho	Psicologia escolar. Prática pedagógica. Relação professor-aluno. Indisciplina.	C	3