

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA NO BRASIL¹

Fabíola Batista Gomes Firbida^{2 3}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-009X>

Mário Sérgio Vasconcelos², Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3977-827X>

RESUMO. Apresentamos neste artigo algumas considerações que evidenciam o desenvolvimento histórico do movimento de crítica à psicologia escolar no Brasil. Tal processo teve início na década de 1980 e teve como objetivo romper com a postura da psicologia escolar tradicional, que amparada no modelo médico clínico classificava e ajustava alunos com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo analisar uma forma emergente de psicologia que se preocupou em dar um novo direcionamento à área escolar e compreender as raízes históricas e sociais da psicologia e da educação. A vertente principal deste movimento se deu por meio de um modelo de crítica à sociedade capitalista no que se refere aos seus efeitos nocivos na educação escolar. Destacaram-se autores que se fundamentam no método do materialismo histórico-dialético. Constatamos que esta perspectiva crítica, embora tenha avançado no plano teórico, no campo prático ainda está em construção.

Palavras-chave: Psicologia escolar; história da psicologia; psicologia escolar crítica no Brasil.

THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF CRITICAL SCHOOL PSYCHOLOGY IN BRAZIL

ABSTRACT. We present in this article some considerations about evidences of the historical development of the criticism movement on school psychology in Brazil. The process began in the 1980s and sought to break with the stance of traditional school psychology which, supported by the clinical medical model, used to classify and correct students with learning difficulties. This is a bibliographical research that aimed to analyze an emerging form of psychology that was concerned with giving a new direction in the school area and identify the historical and social roots of psychology and education. The main strand of this movement took place through a model of criticism to capitalist society with respect to its harmful effects on school education. Authors who rely on the method of historical-dialectical materialism stood out. We noticed that although this critical perspective has not been developed at the theoretical level, it is still under construction in the practical field.

Keywords: School psychology; history of psychology; critical school psychology in Brazil.

¹ *Apoio e financiamento:* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, São Paulo-SP, Brasil.

³ E-mail: fabiolabgomes@hotmail.com



EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR CRÍTICA EN BRASIL

RESUMEN. Presentamos en este artículo algunas consideraciones que evidencian el desarrollo histórico de movimiento de crítica a la psicología escolar en Brasil. Tal proceso tuvo inicio en la década de 1980 y buscó romper con la posición de la psicología escolar tradicional, que amparada en el modelo médico clínico clasificaba y ajustaba alumnos con dificultades de aprendizaje. Se trata de una investigación bibliográfica que tuvo por objetivo analizar una forma emergente de psicología que se preocupó en dar un nuevo direccionamiento al área escolar y comprender las raíces históricas y sociales de la psicología y de la educación. La vertiente principal de este movimiento se dio por medio de un modelo de crítica a la sociedad capitalista en lo que se refiere a sus efectos nocivos en la educación escolar. Se destacaron autores que se fundamentan en el método del materialismo histórico-dialéctico. Verificamos que esta perspectiva crítica, aunque tenga avanzado en el plano teórico, en el campo práctico aún está en construcción.

Palabras clave: Psicología escolar; historia de la psicología; psicología escolar crítica en Brasil.

Introdução

Nos dados historiográficos apresentados por diversos autores como Massimi (1990), Antunes (1998), Pessoti (1988), Soares (2010), a história da psicologia, mais especificamente da psicologia escolar no Brasil, se configurou no interior de uma prática patologizante do educando, por meio das estratégias de higiene física, moral e mental, pautada nas teorias racistas, no determinismo biológico e ambiental para justificar os problemas de aprendizagem. Tal justificativa fortalecia a ideologia das aptidões inatas e escamoteava as desigualdades sociais e a exploração, deslocando o problema de questões sociais para o indivíduo.

Souza, Lima, Ramos, Barbosa, Yamamoto, e Calado (2014a) afirmam que a psicologia tradicional se configurou na atuação pautada no atendimento clínico de crianças que apresentam 'dificuldades de aprendizagem' encaminhadas pelas escolas, famílias e outros profissionais. Neste tipo de trabalho era e ainda é comum a aplicação de testes, anamnese, observações e no final a produção de um laudo psicológico que termina por culpabilizar a criança.

Maluf (1994, p. 178) alega que a base do modelo tradicional clínico da psicologia, esteve comprometida em “[...] tratar de modo centrado no indivíduo problemas cuja origem é multideterminada, e que são socialmente influenciados mesmo nos casos em que sua base é de natureza orgânica”.

No entanto, o final da década de 1970 abre-se para a consolidação gradativa da perspectiva crítica na psicologia escolar, pela sua aproximação com o referencial das teorias histórico-críticas da educação, bem como do materialismo histórico dialético (Souza et al., 2014a).

Segundo Antunes (2005), discutir a história da psicologia, a partir do materialismo histórico-dialéctico, é compreender o seu desenvolvimento apoiado na trama de relações onde está inserida, isto é, os múltiplos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Neste sentido, conforme afirma Souza (2010a), o referencial de análise teórico-

metodológico de base materialista histórico-dialética tem sido utilizado por vários autores, constituindo o que se denomina de “[...] uma perspectiva crítica no campo da Psicologia” (p. 20). Segundo a autora, a crítica à ciência psicológica, em uma perspectiva marxista, pode ser evidenciada em várias partes do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Europa e América do Sul.

Para que se tenha melhor compreensão do processo de construção da psicologia escolar crítica no Brasil, vamos dividir este texto em três momentos. O primeiro destaca-se o início do movimento de crítica na psicologia escolar. O segundo trata das alternativas para além da crítica e, por fim, as repercussões deste movimento crítico na atuação do psicólogo na contemporaneidade.

Iniciando o movimento de crítica da psicologia escolar

No sentido de superar o reducionismo da relação entre psicologia e educação que se caracterizou pela patologização do educando em atribuir ao aluno a culpa pelo seu fracasso escolar, um grupo de psicólogos e educadores se engajou em um movimento de crítica. Essa perspectiva, segundo Tanamachi (2000), estabeleceu que é necessário buscar tanto na educação quanto na psicologia fundamentos que nos deem condições de analisar a realidade concreta como resultado de múltiplas determinações e de efetivar a análise crítica dos pressupostos teórico-práticos tanto da atuação como da formação profissional e reavaliar os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico. Além disso, essa perspectiva crítica buscou analisar a história da psicologia aplicada na educação para romper com a concepção tradicional de explicar os fenômenos educacionais e humanos.

Seguindo este modelo, assumimos por crítica não o sentido pejorativo da palavra, mas um processo de transformação que implica na mudança de pensamento, e por isso, mudança de atitude, que anda na contramão da ideologia capitalista e foca o processo de superação do homem no interior da própria sociedade.

Os trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1984), intitulados *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* e de Sylvia Leser de Mello (1978), denominado *Psicologia e profissão em São Paulo*, foram a discussão crítica em psicologia escolar no Brasil, segundo Souza (2010a, 2010b). As autoras revelam que a formação em psicologia focava o atendimento clínico tradicional, baseado no psicodiagnóstico, na aplicação de testes psicológicos e na psicoterapia, priorizando o atendimento individual no modelo médico clínico desvinculado da realidade material.

Patto (1984), em seu livro, marca o questionamento ideológico da constituição da ciência psicológica declarando que, mesmo tendo se formado dentro de um discurso composto por várias escolas, o que poderia mostrar sua heterogeneidade ou o seu esfacelamento, deixa evidente um discurso homogêneo e ideológico. Este tem a função de encobrir as formas de controle social e “[...] abre caminho para o primado da ideologia adaptacionista como concepção que norteia a ação do psicólogo” (Patto, 1984, p. 92). Por isso, segundo a autora, a psicologia nasceu comprometida “[...] com uma demanda social e uma determinação ideológica específica [...]”, isto é, de “[...] selecionar, orientar, adaptar e racionalizar [...]” o comportamento humano (Patto, 1984, p. 87).

Neste início, a discussão do movimento de crítica era em relação à ação do psicólogo tanto dentro como fora da escola, no sentido de sua falta de preparo para enfrentar os problemas presentes na escola. Segundo Maluf (2003), as principais falhas apontadas pela literatura (Ferreira, 1986; Libâneo, 1984; Urt, 1989; Patto, 1984, 1990; Yamamoto, 1990; Yazle, 1990; Moysés & Collares, 1992) denunciavam os abusos da psicometria, a falta de conhecimento clínico de atuação, assim como a falha em articular conhecimentos de outras

áreas, como das ciências sociais, da filosofia e da antropologia, o que levava à psicologização, isto é, a acentuação da natureza individual dos problemas de aprendizagem.

Neste momento inicial das críticas direcionadas à atuação e formação do psicólogo, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) desempenhou papel articulador entre as universidades para pensar um novo currículo para os cursos de psicologia. Dessa forma, este órgão profissional iniciou um projeto de coleta de dados em âmbito nacional para saber como estava se configurando o exercício do psicólogo no Brasil. Tal projeto se transformou no livro *Quem é o psicólogo brasileiro* de 1988.

Botomé (1988), que conclui a pesquisa realizada pelo CFP (1988), constatou, entre os profissionais entrevistados, que no período de 1950 a 1980 observou-se a deficiência na formação na área educacional no que se refere à capacitação dos futuros psicólogos para lidar com o fenômeno psicológico de forma mais contextualizada e “[...] atuar em todos os níveis de trabalho possíveis” (p. 284). O que o autor observou foi a ênfase nos cursos de formação em disciplinas voltadas para os problemas de conduta e para as teorias que melhor se aplicam para solucioná-los. Pensar em uma forma contextualizada de entender a educação deve exigir “[...] uma clara percepção de múltiplos aspectos e valores dos fenômenos ou eventos psicológicos e não apenas os que são considerados ‘patológicos’” (Botomé, 1988, p. 284, grifo do autor).

Outra discussão crítica realizada pela CFP partiu da revisão da literatura com relação à atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil, no período de 1980 a 1992, realizada por Witter, Yukimitsu e Gonçalves (1992). As autoras verificaram que o psicólogo escolar desempenhava, prioritariamente, a atividade de atendimento psicológico com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento, por meio de uma prática remediativa da aprendizagem.

Witter et al. (1992) identificaram ainda que o trabalho da clínica estava muito presente na escola e que a ação dos psicólogos era demasiadamente dirigida para os alunos. No entanto, ao mesmo tempo, as autoras puderam perceber que o profissional já estava conseguindo avançar para outros níveis de trabalho dentro da escola, dirigidos aos professores e equipe pedagógica. Quanto à formação, Witter et al. (1992) alegaram que as produções textuais estavam trabalhando mais a prática do que a formação em psicologia e havia pouca relação entre formação e atuação.

Neste sentido, segundo Tanamachi (2000, p. 79), o grupo de autores que iniciou o movimento de crítica à psicologia escolar tinha como objetivos iniciais:

A necessidade de superação desses reducionismos que têm caracterizado a trajetória percorrida pela Psicologia em suas relações com a Educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia Escolar.

De acordo com Souza et al. (2014a), neste momento inicial, o movimento de crítica investiu sobre a perspectiva ideológica da atuação do psicólogo que estava alicerçada no referencial positivista de ciência o qual defendia abordagens psicológicas ora objetivistas e ora subjetivistas e desconsideravam os elementos sociais, políticos e econômicos que constituíam a relação escolar. A pesquisa em psicologia voltou-se para o estudo do fracasso escolar como um processo multifacetado e multideterminado.

Antunes (2008) alega que as críticas eram direcionadas às interpretações patologizantes da psicologia, decorrente de sua atuação clínico-terapêutica baseada no

modelo médico. No entanto, tal autocrítica não poderia ficar dentro de um saber contemplativo, era preciso apresentar propostas de superação, isto é, mudar o que estava constituído.

Para além da crítica

De acordo com Maluf e Cruces (2008), a partir da década de 1990, as produções além de focarem o aspecto crítico passam a propor alternativas para a atuação e formação dos psicólogos, bem como apresentaram relatos de experiências que foram bem sucedidas.

Souza (2009, 2010a, 2010b) explica que essas críticas, iniciadas na década de 1980, repercutiram nos anos de 1990, sendo um marco a publicação do livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, em que Patto (1996) apresenta os aspectos sociais, históricos e políticos que produziram o fracasso escolar, isto é, tirou o foco do fracasso posto no aluno e passou a questionar fatores mais amplos. Meira (2003) ainda aponta que dentro dos estudos sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente as pobres de escolas públicas, destacam-se as obras de autores como Campos (1989), Souza (1989), Boarini (1992) e Collares e Moysés (1992). Dessa forma, outros temas referentes à crítica da psicologia escolar começaram a ser foco de diversos trabalhos.

Souza et al. (2014a) alegam que as críticas neste período

passaram a se materializar em discussões teóricas e metodológicas em Psicologia Escolar e Educacional que, partindo de uma perspectiva histórico-crítica, de compreensão do fenômeno educativo, consideravam fundamental ter como base as finalidades da Educação e a presença de teorias psicológicas de aprendizagem, de desenvolvimento que contemplassem a complexidade da vida escolar e que respondessem aos desafios da constituição de indivíduos no âmbito da realidade social (p. 48).

Significa que os estudos constatarem a necessidade de buscar tanto na psicologia como na educação os pressupostos teóricos que interpretassem criticamente a realidade social concreta e a psicologia, no sentido de propor modelos de atuação baseado em pressupostos teórico-práticos que rompam com a forma descontextualizada de entender os problemas de aprendizagem.

Por isso, Tanamachi (2000) alega que o movimento de crítica acabou incorporando a “[...] tarefa de diagnosticar e analisar criticamente a história da psicologia aplicada à educação, cujo intuito era superar as concepções tradicionalmente adotadas para explicar a educação escolar e o fenômeno humano” (p. 80-81).

Segundo Souza (2010a), os trabalhos advindos da década de 1980, quanto ao papel do psicólogo na educação, levou a necessidade de discutir mudanças nos referenciais teórico-metodológicos para a compreensão das questões escolares. Isso repercutiu na década de 1990 pelas várias publicações que consideraram a atuação do psicólogo no campo educacional em uma perspectiva crítica, o que significou “[...] uma ruptura teórica e metodológica na área da Psicologia Escolar e Educacional com as explicações clássicas apresentadas até então sobre o mau desempenho escolar” (Souza, 2010a, p. 27).

No intento de propor mudanças à estruturação da psicologia escolar enquanto área de atuação e formação, Maluf e Cruces (2008) destacam que os cursos de formação em psicologia, os conselhos profissionais e os órgãos de pesquisa, se mobilizaram para que a formação se conectasse às exigências presentes na sociedade, a fim de se distanciarem do modelo clínico tradicional que patologizava os fenômenos educativos. Para tanto, o

Conselho Federal de Psicologia, em 1994, organizou um livro com várias pesquisas sobre as áreas clínica, educacional, organizacional e social.

Maluf (1994), engajada neste movimento, a partir da década de 1990 em seu trabalho para o Conselho Federal de Psicologia, fez considerações críticas sobre o surgimento da psicologia como ciência e da psicologia escolar. Ressaltou que o movimento de crítica à psicologia escolar, iniciado na década de 1970, é referente “[...] aos resultados fragmentados até então obtidos e às dificuldades de sua utilização em situações reais” (Maluf, 1994, p. 159). Para a autora, o problema que se coloca é da unidade da psicologia e de sua tendência prática abstrata, isto é, que não atende às necessidades reais das pessoas.

Nesta referida coletânea, Maria Regina Maluf coordena a avaliação da pesquisa realizada com os profissionais da área escolar que atuam dentro das universidades ou fora delas. Um dado muito importante apresentado pela análise das entrevistas é que os profissionais reconhecem a necessidade de reformular os referenciais teóricos que dão sustentação para compreender a relação psicologia e educação, isto é, “[...] não reducionista, crítica, socialmente comprometida, reconhecendo o contexto prático como espaço para a produção de conhecimentos” (Maluf, 1994, p. 172).

Quanto à atuação do psicólogo no campo educacional, Maluf (1994) percebe nas entrevistas que os psicólogos estão comprometendo-se com a superação do viés medicalizante da psicologia escolar (psicometria e clínico), adotando novas mediações para entender os problemas de aprendizagem. Segundo a autora, isto é reflexo da formação que, na experiência dos entrevistados, está investindo numa concepção mais crítica da educação tirando o foco da 'criança-problema' para o contexto escolar, tendência que exigirá maior conhecimento desta realidade. Maluf (1994) também percebe que o trabalho grupal e individual dentro da escola está partindo de novos referenciais que entendem o problema da repetência, da evasão, das dificuldades de aprendizagem não exclusivamente sobre o viés da criança e de sua família, mas das condições de ensino escolar.

Por esta razão, Maluf (1994) assinala que este movimento veio romper com os determinismos hereditários, as explicações biológicas, preditivas e reducionistas do comportamento para dar lugar às interações do sujeito com o ambiente. Para a autora,

A Psicologia, em suas relações com a Educação, parece estar avançando na busca de maior compreensão do significado do comportamento humano nos contextos de interação em que ele se insere. O psicólogo que busca atender às necessidades educacionais dos indivíduos e grupos precisa ir além do comportamento manifesto e das contingências imediatas de aprendizagem: cabe-lhe preocupar-se com a compreensão dos microssistemas em que a criança se insere e suas múltiplas relações, e reconhecer o outro como sujeito, ou seja, como uma pessoa a ser escutada. (Maluf, 1994, p. 161-162).

Maluf (1994) identificou, em sua pesquisa, que a formação em psicologia estava dando os primeiros passos no reconhecimento do “[...] caráter social e histórico no atendimento às necessidades da sociedade brasileira concreta” (Maluf, 1994, p. 172). Entre as mudanças observadas nas entrevistas com os profissionais sobre sua atuação, a autora destaca a superação da visão adaptacionista da criança ao sistema escolar, isto é, a dificuldade de aprendizagem mudou o foco da criança para a escola, que aconteceu por causa das mudanças nos conteúdos ministrados na formação em psicologia escolar e na qualidade dos estágios.

Diferentemente da forma descontextualizada de observar o fenômeno psicológico, tendência que Botomé (1988) verificou na pesquisa entre os profissionais formados nos

anos de 1950 e 1960, Bastos e Achcar (1994), em pesquisa organizada pelo CFP, verificaram que a partir de 1980 a formação deu ênfase em “[...] compreender o indivíduo e os fenômenos psicológicos de forma integrada a outros fenômenos, especialmente aqueles de cunho social, cultural e político” (p. 251).

A mudança da concepção centrada no sujeito a-histórico e abstrato, para a interdependência do contexto sociocultural, segundo os autores, tem influenciado a atuação no psicólogo na educação que passa a compreender o comportamento do educando a partir do contexto social onde está inserido. Isto reflete na forma de entender as dificuldades de aprendizagem, que se deslocam exclusivamente das concepções genéticas e ambientais do aluno para as socialmente determinadas.

Diante disso, a forma de intervenção do psicólogo na escola também sofrerá modificações. De acordo com Bastos e Achcar (1994), este profissional passa a buscar a parceria do professor para melhorar a qualidade na ação pedagógica. Há um trabalho conjunto, em que o psicólogo aprofunda o conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. A intervenção deixa de centralizar-se no aluno e se dirige para a comunidade escolar e a comunidade em geral.

Por isso, neste momento, o movimento de crítica se configurou na materialização das discussões teórico-metodológicas que tomou a educação como um fenômeno inserido numa realidade social e contextualizou as teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento que correspondessem a esta realidade (Souza et al., 2014a). Além disso, percebemos que a formação também se articulou no sentido de propor formas mais contextualizadas de atendimento ao educando, exigidas pelas agências formadoras a partir de uma reestruturação dos currículos. Tal fato, a partir de 2004, irá repercutir na substituição do currículo mínimo para construção das diretrizes curriculares para os cursos de formação em psicologia.

Psicologia escolar crítica na contemporaneidade

De acordo com Maluf e Cruces (2008), a literatura continua apresentando iniciativas inovadoras dentro da formação e da atuação do psicólogo comprometido com uma postura crítica. Mas relatam as autoras que duas vertentes surgem referentes à formação e atuação no campo educacional: uma primeira vertente que apresenta um discurso crítico, mas que não aponta caminhos para a superação e a outra que evidencia novas formas de atuação.

Estas formas emergentes de psicologia escolar não são homogêneas. Isso fica mais patente nas ações dos profissionais do que em seus discursos. Não há dentro desta perspectiva crítica um paradigma unificado, mas apresenta o mesmo discurso crítico quanto aos efeitos maléficos da sociedade na educação escolar. Significa que a crítica continua focada no contexto social, mas as bases teóricas são diversas. Neste sentido, Maluf e Cruces (2008) afirmam que não há contradição entre a teoria e a prática, mas,

ocorrem movimentos dialéticos de influência recíproca entre teoria e prática. Não se trata mais de buscar e nomear uma verdade única, na teoria ou na prática, e sim de reconhecer 'verdades provisórias' capazes de iluminar a reflexão e a ação, numa concepção processual de conhecimento científico, que permite enfrentar com maior probabilidade de êxito os problemas educacionais que se nos apresentam (p. 94, grifo do autor).

No levantamento bibliográfico da literatura brasileira de livros e coletâneas sobre a atuação do psicólogo diante das questões educacionais, Souza et al. (2014a) revelaram que no período de 2000 a 2007, (passados quase 30 anos das primeiras críticas tecidas

sobre a atuação do psicólogo e sua formação), continuam as reflexões críticas a respeito do modelo tradicional de psicologia, com destaque para a queixa escolar. Além da discussão crítica são apresentadas propostas que oferecem novos caminhos para entender o processo de escolarização e a qualidade do ensino.

Foram destacados 26 textos, das seguintes obras: *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento a queixa escolar*, organizadas por Maria De Lima Salum e Moraes e Beatriz De Paula Souza (2001), *Orientação a queixa escolar*, organizada por Beatriz de Paula Souza (2007), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*, organizado por Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença Rebello de Souza (2004), *Educação especial em debate* (1997/2009). Outro destaque foi dado ao livro *Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*, organizado por Marilene Proença e Miguel Nenevé (2002); *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* organizado por Beatriz Belluzzo Brando Cunha et al. (1997); *Psicologia escolar e práticas críticas* de Meira e Antunes (2003); *Psicologia e escola: uma parceira necessária*, Correia (2004) e *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*, Sandra Francesca Conte de Almeida (2003).

Souza et al. (2014a) alegam que as obras citadas apresentam uma variedade de referenciais teóricos-metodológicos que fundamenta as reflexões críticas dos autores, tais como Vigotski, Foucault, Agnes Heller, Piaget, entre outros que criticam a forma tradicional da psicologia e propõem modalidades de atuação que articulam aspectos sociais, políticos e institucionais no sentido de superar a forma reducionista de entender a queixa escolar. De forma geral, as autoras identificaram nestas obras uma análise crítica ao modelo tradicional da psicologia escolar e propostas de modelos alternativos para a intervenção no atendimento à queixa escolar. A ênfase destes textos é romper com a postura patologizante da psicologia tradicional baseada na perspectiva crítica de atuação, que irá entender o processo de escolarização.

Outra pesquisa, coordenada por Marilene Proença Rebello de Souza, também investigou sobre os modelos teórico-práticos que estavam fundamentando o trabalho do psicólogo escolar. Tal investigação foi realizada na rede pública de educação nos Estados do Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, São Paulo e Santa Catarina, por meio de diversos pesquisadores ligados às universidades públicas⁴. Para a investigação destes modelos, Souza, Yamamoto e Galafassi (2014c) organizaram os dados em três principais seções: os autores fundamentam a prática, as contribuições dadas à educação e informações complementares.

No que se refere aos autores e à fundamentação prática, as pesquisadoras perceberam uma variedade de perspectivas teóricas, as quais foram divididas em clínica e educacional; a maior parte dos participantes trabalha com autores ligados tanto à área da educação como à área clínica.

Os dados sobre a contribuição dos profissionais para a educação foram organizados em três categorias: a) a postura 'não crítica', que trata das respostas sobre a relação do educando com as dificuldades escolares, desconsiderando a escola como influenciadora no processo de aprendizagem; b) a postura 'crítica', que evidencia as respostas dos profissionais que alegam trabalhar as dificuldades de aprendizagem a partir da avaliação do contexto escolar, do trabalho docente e do papel do psicólogo no processo ensino-aprendizagem, bem como da contextualização histórica da instituição escolar e c) a postura 'crítica e não crítica', categoria na qual as respostas estão ora alocadas dentro de um

⁴Tais pesquisas foram organizadas em um livro intitulado *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*, em 2014d, por Marilene Proença Rebello de Souza, Maria Cintra da Silva e Kátia Yamamoto.

posicionamento crítico e ora a partir do discurso da psicologia tradicional. Na análise destas três categorias, as autoras perceberam que os Estados que mais se destacam dentro do discurso crítico são os Estados de São Paulo (52%), Paraná (34,5%), Bahia (12,5%), Minas Gerais (9,4%), Santa Catarina (6,3%), Rondônia (5,3%) e Acre (0%). Entre os 'não críticos' predomina o Acre (81,8%) e Rondônia (78,9%). O posicionamento que oscila entre o 'crítico' e o 'não crítico' é significativo nos Estados da Bahia (58,3%), do Paraná (44,8%) e de Santa Catarina (43,7%) (Souza et al., 2014c)

Essa transformação, que é fruto dos movimentos reivindicatórios, fica evidente quando Souza et al. (2014b) identificam entre os serviços oferecidos pelo psicólogo, que mesmo diante das demandas de avaliação psicológica e atendimentos clínicos de crianças com dificuldades de aprendizagem, os profissionais estão tentando instrumentalizar os professores destas crianças numa reflexão crítica sobre o que de fato tem produzido estas dificuldades. Além disso, nas informações complementares, as autoras mencionam que os psicólogos entrevistados tentam envolver diversos atores do processo educacional (professores, diretores, pedagogos, ambientes fora da escola), bem como a família, para tirar o foco do aluno e permitir a participação de outros atores importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. As autoras também alegam que não significa a exclusão de ações mais individualizadas, mas amplia-se o trabalho institucional a outros atores que possam contribuir para o entendimento da demanda escolar.

Dessa forma, o que vem ocorrendo desde a década de 1980 na psicologia, a partir do movimento de crítica, não são apenas questionamentos quanto às mudanças na sua 'performance', mas no impacto de suas teorias no processo de formação e atuação do psicólogo, atingindo o seu auge nos anos 2000. Segundo Tanamachi (2000), estas mudanças significaram a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de psicologia e educação com o intuito de romper com o reducionismo de sua atuação, bem como, de buscar pressupostos teórico-metodológicos em uma psicologia mais crítica, comprometida com a transformação do sujeito humano.

Por isso, segundo Souza et al. (2014a), a partir da crítica, os trabalhos dentro da área passaram a dar ênfase a assuntos relacionados com o fracasso escolar e a formação profissional, bem como com a atuação crítica da psicologia, a avaliação psicológica, a medicalização, políticas públicas, entre outros que têm como intuito romper com a psicologia adaptacionista da década de 1960.

Considerações finais

Conforme constatamos, a psicologia que se dedica à área escolar está gradativamente passando por uma transformação na sua forma de entender as dificuldades escolares, tanto no que se refere à sua formação como na sua atuação. Nas pesquisas iniciais do Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992), observou-se o predomínio da visão psicometrista e clínica (individualizada), que a partir de uma concepção reducionista presente no currículo mínimo, estava preocupada em formar técnicos capazes de selecionar, classificar e medir as dificuldades com vias de ajustar o homem à realidade. Mas a partir da década de 1980, a formação se desloca da visão reducionista para uma visão integrada do educando, levando em consideração seu contexto escolar e a realidade social do país.

Este percurso de crítica que se inicia em 1980 foi uma conquista para a formação, já que ela é resultado de muitas discussões de profissionais comprometidos com uma psicologia que rompe com a ideologia dominante, passando a olhar a escola como um local

de transformação e não de ajustamento. O 'espírito clínico' precisava ser substituído pelas necessidades reais do ser humano.

O que se observa é que o início do movimento de crítica nesta década se limitou ao estudo dos modelos e das atividades psicométricas, mas que ainda não apresentavam uma proposta de superação. A partir da década de 1990, a perspectiva histórico-crítica da educação faz a psicologia escolar assumir novos contornos, isto é entender o processo de escolarização e não de aprendizagem na produção da queixa escolar.

Segundo Souza (2009), atualmente, a concepção crítica da psicologia escolar já possui propostas de intervenção bem fundamentadas, mas ela precisa se tornar mais visível socialmente e entre os psicólogos, isto é, atender os problemas reais dos homens fazendo sentido tanto para o profissional como para a sociedade. Nessa perspectiva, o ensino de psicologia é um espaço de formação para “[...] problematizar e discutir questões que são de alguma maneira, referentes à Psicologia enquanto campo de atuação e de conhecimento [...]”; é ir além do estudo do “[...] trabalho da intervenção psicológica” (Souza, 2009, p. 181).

O conhecimento produzido dentro desta perspectiva crítica da psicologia escolar precisa adotar modelos teóricos-metodológicos que sustentam práticas que consideram a escola a partir de múltiplas determinações, ou seja, suas muitas relações sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais e ideológicas constitutivas da educação. Significa que este modelo crítico vai além do que está posto. É preciso olhar o real numa perspectiva transformadora.

Dessa forma, podemos dizer que o movimento de crítica ainda continua em processo de consolidação, pois os profissionais enfrentam dificuldades para efetivar uma prática transformadora dentro de um modelo contextualizado, já que as teorias adaptacionistas insistem em serem reeditadas. Porém, foi possível verificar que a perspectiva crítica ganhou contornos maiores no meio acadêmico e no campo prático e profissional.

Referências

- Almeida, S. F. C. de. (2003). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. São Paulo, SP: Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2005). Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. In A. A. Abrantes, N. R. da Silva & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (p. 105-117). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história de compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. Recuperado de: www.scielo.br
- Antunes, M. A. M. (1998). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo, SP: Unimarco.
- Bastos, A. V. B., & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (p. 299-330). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Boarini, M. L. (1992). *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública* (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro* (p. 273-297). São Paulo, SP: Edicon.
- Campos, R. H. de F. (1989). História da psicologia da educação: reprodução da dominação ou reprodução da contradição? *Psicologia e Sociedade*, 3(6), 47-59.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, 11(5), 13-28.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços*. São Paulo, SP: Átomo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo, SP: Edicon.
- Correia, M. (Org.). (2004). *Psicologia e escola: uma parceria necessária*. Campinas, SP: Alínea.
- Cunha, B. B. B. (Org.). (1997). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo, SP: Arte & Ciência.
- Ferreira, M. G. (1986). *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1984). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: S. T. M. Lane (Org.), *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Machado, A. M. (Org.). (1997/2009). Educação especial em debate. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Org.). (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (p. 157-200). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In: O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Org.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (p.121-138). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 28(1), 87-99. Recuperado de: pepsic.bvsalud.org
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo, SP: EPU.
- Mello, S. L. (1978). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo, SP: Ática.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M.

- Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar e teorias críticas* (p. 13-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Morais, M. de L. S., & Souza, B. de P. (Org.). (2001). *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, (28), 31-48.
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Pessoti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (p. 17-33) São Paulo, SP: Edicon.
- Proença, M., & Nenevé, M. (Org.). (2002). *Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Soares, A. R. (2010). A psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(núm. esp.), 8-41. Recuperado de: www.scielo.br
- Souza, B. de P. (2007). Apresentando à orientação à queixa escolar. In: _____. (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010a). *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios* (Tese de Livre Docência em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado de: pepsic.bvsalud.org
- Souza, M. P. R. (1989). A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. *Revista da Faculdade de Educação*, 15(2), 188-201.
- Souza, M. P.R. (2010b). 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 (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos* (p. 57-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Lima, C. P., Ramos, C. J. M., Barbosa, D. R., Yamamoto, K., & Calado, V. A. (2014a). Atuação do psicólogo na educação: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre o tema. In: M. P. R. Souza, S. C. Silva & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (p. 47-63). Uberlândia, MG: EDUFU.

- Souza, M. P. R., Silva, M. G. C., Facci, M. G. F., Viégas, L. S., Tondin, C. F., Tada, I. N. C., & Yamamoto, K. (2014b). Da identificação da demanda a uma atuação institucional de psicólogos na educação. In: M. P. R. Souza, S. C. Silva & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (p. 257-273). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C. da, Yamamoto, K. (Org.). (2014d). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Yamamoto, K., & Galafasi, C. (2014c). Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In: M. P. R. de Souza, S. M. C. da Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (p. 223-256). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (p. 73-104). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Urt, S. da C. (1989). *A psicologia na educação: do real ao possível* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Witter, G. P., Yukimitsu, M. T. C. P., & Gonçalves, C. L. C. (1992). Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através dos textos (1980-1992). In Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços* (p. 23-54). São Paulo, SP: Átomo.
- Yamamoto, O. H. (1990). A psicologia escolar em Natal: características e perspectivas. Em: *Psicologia, Ciência e Profissão*, (2-3-4).
- Yazle, E. G. (1990). *A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo. Subsídios para uma ação necessária* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recebido em 02/11/2017
Aceito em 23/07/2018

Fabíola Batista Gomes Firbida: doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.

Mário Sérgio Vasconcelos: professor doutor da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), Campus Assis, SP.