

Um olhar histórico da interface entre Psicologia e Educação

A historical look at the interface between Psychology and Education

Patrícia Oliveira de Freitas¹
Luan Oliveira de Freitas²
Eric Ferdinando Passone³

7

Resumo: A Psicologia Escolar no Brasil historicamente buscou inspirações de conhecimentos e práticas da Psicologia de outros países, que na realidade foram pouco efetivas ao cotidiano das escolas brasileiras. Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo realizar uma análise histórica acerca da relação entre Psicologia e Educação, com base numa revisão de literatura não sistemática. Ao se considerar a perspectiva histórica abordada no decorrer do artigo e tomando como base a Lei nº 13.935/2019, que visa garantir a atuação do psicólogo bem como do assistente social, na rede pública de ensino e de educação básica, nota-se a necessidade de serem formuladas novas reflexões e práticas que abarquem o contexto escolar, bem como estudos acerca de como tal lei vem sendo implementada.

Palavras-chave: Educação Básica. Psicologia Escolar e Educacional. Queixa Escolar.

Abstract: The School Psychology in Brazil has historically sought inspiration from knowledge and practices of Psychology from other countries, which in reality were not very effective in the daily lives of Brazilian schools. In this sense, the present article aimed to carry out a historical analysis of the relationship between Psychology and Education, based on a non-systematic literature review. When considering the historical perspective addressed throughout the article and based on Law No. 13.935/2019, which aims to guarantee the performance of psychologists as well as social workers, in the public teaching and basic education network,

¹ Graduada em Psicologia e Mestra em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo/SP –Brasil. Orcid: 0009-0009-0746-8611. E-mail: patricia.goliv@outlook.com

² Graduado em Psicologia e Mestrando (bolsista CAPES) em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo/SP –Brasil. Orcid: 0009-0002-4170-5595. E-mail: luan.mfreitas@outlook.com

³ Graduado em Psicologia, Mestre e Doutor em Educação e Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Gestão Educacional (PPGP-GE) da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo/SP –Brasil. Orcid: 0000-0002-0305-6734. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br

Recebido em 20/10/2023

Aprovado em 01/08/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



there is a need to new reflections and practices that encompass the school context must be formulated, as well as studies on how such a law has been innovative.

Keywords: Basic Education. School and Educational Psychology. School Complaint.

1 Introdução

Grande parte da história da Psicologia no Brasil consolidou-se no âmbito escolar, tendo surgido a Psicologia Escolar e Educacional em meio à um longo percurso histórico das instituições de ensino (Santos *et al.*, 2018). Sendo que, de acordo com Santana, Pereira e Rodrigues (2014), o campo da Psicologia Escolar e Educacional se originou especificamente na educação básica.

Guzzo *et al.* (2010), enfatizam a importância de uma leitura histórica da produção e consolidação da Psicologia e Educação em prol de maiores perspectivas de análises e, com isso, analisam que o amadurecimento da profissão está particularmente relacionado a articulação entre os conhecimentos teóricos e às práticas e demandas da realidade advindas dessas áreas.

A Psicologia Escolar no Brasil historicamente buscou inspirações de conhecimentos e práticas da Psicologia de outros países, que na realidade foram pouco efetivas ao cotidiano das escolas brasileiras. Com isso, levantou-se a necessidade de um movimento crítico dessas práticas que fornecessem e sustentassem as diretrizes necessárias para o seu desenvolvimento (Guzzo *et al.*, 2010).

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo realizar uma análise histórica acerca da relação entre Psicologia e Educação, com base numa revisão de literatura não sistemática.

2 Metodologia

No presente artigo fora realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, que, segundo Triviños (2009), surge como uma alternativa aos métodos positivistas de compreensão da realidade, optando-se por uma revisão de literatura não sistematizada como aporte para a compreensão histórica e as interligações entre as áreas da Psicologia e Educação no Brasil.

Brizola e Fantin (2016), analisam a revisão de literatura como uma importante forma de delimitação do problema da pesquisa, além de poder auxiliar em novos direcionamentos de investigação e evitar caminhos infrutíferos aos pesquisadores. Andrade (2021) complementa

que os estudos de revisão de literatura são considerados fontes importantes na construção, organização e divulgação do conhecimento científico sobre determinado assunto.

3 Revisão de literatura

A história da relação entre Psicologia e Educação remete ao processo de atomização da psicologia escolar e profissional com o campo de conhecimento e prática profissional. Contextualizando o tema da pesquisa em questão, encontra-se na literatura da área uma periodização histórica acerca das relações entre esses distintos campos de saber e que hoje se denomina como Psicologia Escolar e Educacional. De acordo com Barbosa (2011), tal periodização pode ser dividida em sete grandes momentos históricos.

O primeiro período, entre 1500 e 1906, fora nomeado como “Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes” (Barbosa, 2011, p.342); o segundo período, entre 1906 e 1930, “Psicologia em outros campos de conhecimento” (Barbosa, 2011, p.342); o terceiro período, entre 1930 e 1962, “Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação” (Barbosa, 2011, p.342); o quarto período, entre 1962 e 1981, “A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar” (Barbosa, 2011, p.342); o quinto período, entre 1981 e 1990, “O período da crítica” (Barbosa, 2011, p.342); o sexto período, entre 1990 e 2000, “A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução” (Barbosa, 2011, p.342); e o sétimo período, entre 2000 até os dias de hoje, “A virada do século: novos rumos?” (Barbosa, 2011, p.342).

Primeiro período: Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906)

Acerca do primeiro período, entre 1500 e 1906, “Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes” (Barbosa, 2011, p.342), a educação associada a fatores psicológicos fora abordada em escritos de jesuítas, o que fora analisado por Massimi (1984 *apud* Antunes, 2003). De acordo com Antunes (2003), os principais temas em pauta eram a aprendizagem e fatores que poderiam interferir no desenvolvimento infantil, bem como o uso de jogos, punições e gratificações e suas interferências no comportamento e a influência parental.

A aprendizagem era tratada principalmente sob influência do empirismo, concebendo o conhecimento como produto da experiência. Havia a preocupação com o ritmo de aprendizagem que, para Manoel Andrade de Figueiredo, deveria ser determinado pela própria capacidade da criança. Esse mesmo autor também se preocupa com a

educação dos meninos rudes, isto é, aqueles que poderiam hoje ser considerados como tendo dificuldades escolares ou até mesmo os que são denominados pessoas com deficiências mentais; defendia ele que essas crianças deveriam ser tratadas com prudência e de forma não punitiva, com a finalidade de apurar suas capacidades. Sobre esse assunto foram também abordadas questões sobre o estabelecimento de faixas etárias adequadas para aprendizagem e dimensões pedagógicas da educação da criança na família, tendo como foco a formação do caráter da criança e a necessidade de controle e coerção da vontade da criança pela educação (Antunes, 2003, p. 142).

Segundo Antunes (2003), a principal pauta tratava-se do fato de as crianças demonstrarem níveis de desempenho diferentes, dessa forma, “a educação dos meninos rudes” era uma preocupação, ou seja, os meninos demonstravam possíveis dificuldades de aprendizagem, passando a serem concebidas discussões sobre conhecimentos adequados às diferentes faixas etárias e medidas que pudessem despertar maior interesse da criança aos processos educativos e colaborarem para o desenvolvimento do infante, como aspectos a serem trabalhados na família, o uso de jogos e a relevância de punições e gratificações para controle comportamental.

Segundo período: Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930)

Partindo para o segundo período, entre 1906 e 1930, “Psicologia em outros campos de conhecimento” (Barbosa, 2011, p.342), pode-se dizer que fora marcado pelo reconhecimento da Psicologia como uma área de conhecimento específica, fundamentada na Psicologia Científica, que derivou de estudos europeus e norte-americanos (Antunes, 2003).

Com o intuito de oferecer embasamento para teorias e práticas pedagógicas, em decorrência da urgência em se formar professores que pudessem capacitar profissionais para às mudanças trazidas pela industrialização que estava a emergir no Brasil, fora iniciada a criação de laboratórios com enfoque em estudos de psicologia e pedagogia (Antunes, 2012).

Conforme Waeny e Azevedo (2009) e Antunes (2001), o *Pedagogium* foi criado sob inspiração das ideias de Rui Barbosa, pelo Decreto N. 980 de 1890. A instituição tinha como principal objetivo ser um centro de produção de conhecimento visando reformas educativas. Sua organização inicial era a de um Museu Pedagógico, sendo que depois, por meio de uma reorganização feita pelo seu diretor José Joaquim Medeiros de Albuquerque (1867-1933), assumiu feições de centro de formação e pesquisa. Foi nesse período que se criou o Laboratório de Psicologia Experimental neste estabelecimento (Barbosa, 2011, p. 355-356).

Dessa forma, fica evidente a importância da criação do *Pedagogium* para a psicologia, sendo que o primeiro laboratório de estudos em psicologia surgiu em meio a tal local, em 1906, tendo sido iniciadas as pesquisas em psicologia experimental, o que possibilitou a abertura de novos laboratórios, como um Gabinete de Psicologia Experimental no Grupo Escolar de

Amparo, localizado em São Paulo e um Laboratório de Psicologia na Escola Normal da Praça da República, também localizado em São Paulo (Barbosa, 2011).

Relacionando ao que fora dito no parágrafo anterior, nos laboratórios eram realizadas pesquisas experimentais que visavam contemplar aspectos ligados a aprendizagem, assim como fatores motivacionais e funções cognitivas, como memória, atenção, habilidades aritméticas e linguagem, na tentativa de se analisar as razões de alguns indivíduos se adaptarem melhor ao contexto escolar, enquanto outros não tanto, apresentando dificuldades escolares (Nunes, 2005).

Terceiro período: Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos na Educação (1930-1962)

Voltando-se ao terceiro período, entre 1930 e 1962, “Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos na Educação” (Barbosa, 2011, p.342), pode-se ressaltar que fora um período marcado por várias mudanças no cenário brasileiro, desde econômicas, culturais, políticas e educacionais (Barbosa, 2011). E a época em que a psicologia se consolidou como um campo de atuação e ciência, o que possibilitou a legalização da profissão (Antunes, 2003).

Segundo Antunes (2003), a Psicologia e a Educação sempre possuíram uma intrínseca vinculação, pelo fato de a história de ambas terem se constituído como indissociáveis uma da outra.

No século XX, com o surgimento do Movimento da Escola Nova, o qual revolucionou a educação, a Psicologia tornou-se necessária no âmbito escolar, com o objetivo de fornecer elementos à pedagogia para melhor conhecimento da criança e de seu desenvolvimento natural. A escola passou a ser vista como espaço de liberdade, comunicação, onde a criança poderia manifestar livremente seus sentimentos, criatividade, sem a severa exigência de regras. Nesse contexto, os professores foram colocados em segundo plano, e a Psicologia e a Pedagogia aliaram-se fazendo uma leitura naturalizante do indivíduo e desenvolvendo práticas de “recuperação” dos alunos que se apresentavam como “problemas” para a escola. Porém, como a pedagogia da escola nova era fruto do capitalismo monopolista, a escola se pôs a cumprir a função de educar em uma determinada direção, de manter em movimento a sociedade, garantindo que o mercado se desenvolvesse, promovendo a produção e a reprodução do capital. Nessas circunstâncias, a educação era vista como um processo natural de desenvolvimento de potencialidades do indivíduo (Nunes, 2005, p. 55).

Partindo de tal perspectiva, Nunes (2005) afirma que a psicologia passa a ser vista como uma área de apoio ao contexto escolar, aderindo a um viés naturalizante, ou seja, que era embasado em fundamentos psicométricos e biológicos, concebendo o aluno que apresentava algum tipo de dificuldade de adaptação ao contexto escolar como aquele que necessitava de uma recuperação, uma intervenção específica por não possuir capacidades suficientes como os

demais. Os alunos identificados como inadequados eram encaminhados para escolarização em unidades educacionais especiais.

Nos anos 1930, iniciou-se a proliferação de escolas de aplicação (chamadas de escolas experimentais), anexas às Escolas Normais, com fins de aplicação prática dos conhecimentos estudados na cátedra de Psicologia Educacional e nos Laboratórios de Psicologia Experimental, assim como surgem instituições para acolher crianças consideradas ‘deficientes’ (Barbosa, 2011, p. 370).

Relacionando ao que fora postulado anteriormente, Barbosa (2011) fala que em meio às escolas experimentais eram realizadas práticas que partiam dos pressupostos psicométricos e naturalizantes, em que o aluno que não conseguia se adaptar às demandas escolares era tido como um deficiente que precisava de uma intervenção focal.

Mello (1975), citado por Barbosa (2011), menciona que o Laboratório de Psicologia ligado à cátedra de Psicologia Educacional se propunha a ceder critérios avaliativos mentais e escolares e orientações, por meio de testes e dados estatísticos.

Além dos serviços ligados à educação, de acordo com Antunes (2003), a psicologia passou a ganhar notoriedade em relação ao campo industrial, como em relação a processos de seleção e orientação profissional, um importante passo para a psicologia conquistar sua independência.

Quarto período: A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar (1962-1981)

Iniciando a exposição do quarto período, entre 1962 e 1981, “A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar” (Barbosa, 2011, p.342), pensando a trajetória da Psicologia no Brasil, fica em evidência como sua relação com a Educação lhe possibilitou expandir teorias e práticas científicas em meio ao cenário brasileiro, algo que influenciou no fato de os estudos em Psicologia conquistarem grande relevância social, possibilitando o reconhecimento da profissão em 27 de agosto de 1962 e a abertura de cursos de formação (Antunes, 2003).

No entanto, em conjunto com o reconhecimento da profissão, a relação entre a Psicologia e Educação começou a ser um alvo de debates, pelo desencadeamento de críticas que passaram a causar controvérsias a respeito das práticas que eram realizadas, tanto no que se refere ao uso de testes, que acabavam por colaborar com perspectiva de depositar no aluno a total responsabilidade por seu insucesso acadêmico, quanto pelos atendimentos individualizados, embasados na concepção da psicologia clínica, que reforçavam a ideia de que a dificuldade a ser superada estava apenas no aluno (Antunes, 2003).

As relações entre Psicologia e Educação foi, nesse momento, ao mesmo tempo polêmica e rica de possibilidades pelas críticas que começaram a emergir. De um lado, o conhecimento psicológico estava incorporando aos diferentes aspectos da Pedagogia e à prática profissional dos educadores, muitas vezes aligeirado e desprovido de suficiente fundamentação teórica. Por outro lado, a atuação específica do psicólogo na escola estava muito calcada numa perspectiva clínica, ocupando-se do atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem” fora da sala de aula. Por volta de meados da década de 1970, a hipertrofia da Psicologia na Educação começou a ser duramente criticada por educadores e psicólogos. Uma das mais severas críticas referia-se a maneira como os testes eram utilizados e suas consequências para o educando; seus resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, fazendo incidir sobre ele a determinação dos ditos “problemas de aprendizagem” (a própria expressão já denota que a criança é a fonte de problemas; dificilmente fala-se sobre “problemas escolares”). As condições socioculturais e, sobretudo, pedagógicas eram negligenciadas. As decorrências dessa prática foram nocivas para um grande contingente de crianças, condenando-as às classes especiais que, em nome de um atendimento diferenciado, acabavam por relegá-las a uma condição pedagógica paliativa, confirmando o diagnóstico realizado, produzindo a deficiência mental e reproduzindo estigmas e preconceitos (Antunes, 2003, p. 164).

Dessa maneira, assim como postulado por Antunes (2003), passou a ser colocado em pauta a aderência de práticas reducionistas, que se fundamentavam no aluno como o detentor das dificuldades de aprendizagem, cujas origens poderiam derivar de déficits nas funções cognitivas, motoras e emocionais.

Ainda para Antunes (2003) era comum que o fracasso escolar do aluno fosse justificado tomando como base suas famílias que não lhe ofereciam o suporte necessário para o desenvolvimento saudável das crianças, seja por serem famílias constituídas por analfabetos, bem como por serem concebidas como desestruturadas, ou seja, não portadoras de uma estrutura coesa propícia ao desenvolvimento saudável, o que acarretava em prejuízos para o educando em sua adaptação escolar.

Barbosa (2011) ressalta a existência de disciplinas nomeadas como Psicologia do Escolar em cursos de graduação e pós-graduação em psicologia, algo que remetia a perspectiva do aluno como o foco de seu não ajustamento ao contexto escolar, o que serviu como tema de discussões para a regulamentação da prática do psicólogo, que se ocupava em ajustar as crianças problemáticas, não se preocupando em analisar de maneira contextual, ou seja, considerando aspectos ligados ao próprio ambiente escolar, o que se relaciona ao que Antunes (2003) mencionou sobre tal perspectiva ocultar elementos importantes da dinâmica escolar dos quais originavam grande parte das dificuldades escolares dos estudantes.

De acordo com Patto (1981), em meio a esse movimento de críticas, passou a se dar maior relevância a pesquisa de possíveis carências culturais dos estudantes, principalmente no que se referia a linguagem, dessa forma, levando a perspectiva de que a Psicologia não estava

abrangendo os fenômenos sociais que circundavam tais carências, como a ideia que estava a ser disseminada que a criança pobre falava errado por não falar como a criança rica. O que, segundo Patto (1999), colaborava com a visão de que poderiam existir culturas inferiores, em que a classe menos favorecida poderia apresentar uma maior propensão ao insucesso por não possuir uma melhor aculturação, sempre promovendo-se a ideia de que os conflitos que poderiam dificultar a aprendizagem da criança eram externos à dinâmica escolar propriamente. Reflexões e afirmações como essa de Maria Helena Souza Patto colaboraram para que fossem ponderados aspectos sócio-históricos à dinâmica escolar, abrindo caminho para críticas acerca da psicologização da escola.

A tese de Maria Helena Souza Patto (1981), na qual ela explicita estas ideias, tem sido considerada por muitos pesquisadores como um marco na história desta área por ter introduzido um pensamento que buscava entender a Psicologia em sua relação com a Educação, de um ponto de vista diferente do que até então se preconizava (Barbosa, 2011, p. 394).

Quinto período: O período da crítica (1981-1990)

Barbosa (2011) elucida que as críticas que Maria Helena Souza Patto traz em meio à sua tese foram um grande marco na história da Psicologia Escolar e Educacional, oferecendo uma nova forma de se pensar o papel do psicólogo perante o contexto escolar, de tal modo que a autora inicia o quinto período, entre 1981 e 1990, “O período da crítica” (Barbosa, 2011, p.342), falando sobre ela.

Para Patto (1999) havia uma grande necessidade em se repensar a prática psicológica, que estava sendo calcada apenas na psicologia experimental, baseada nos fundamentos psicométricos, o que Antunes (2003) considerava relevante, em termos de expandir os conhecimentos teóricos e práticos para que pudessem abarcar de maneira ampla a queixa escolar, em que podiam ser analisados fatores emocionais, familiares, didáticos, econômicos, políticos, entre outros.

Segundo Meira (2003), o modelo clínico de atuação precisava ser alterado, por partir do pressuposto da culpabilização do aluno por seu fracasso escolar com base na psicologização e patologização das dificuldades advindas do contexto escolar, ou seja, reproduzindo por meio de diagnósticos e práticas individualistas o pensamento de que as dificuldades estavam no aluno.

Smolka e Nogueira (2002) falam sobre como o processo de escolarização em sua totalidade pode impactar o sujeito, por exemplo, no que se refere às expectativas e relações

estabelecidas dos professores aos seus alunos, relacionamentos desenvolvidos pelos próprios estudantes, as possibilidades institucionais, seja em termos de recursos ou de planos, entre diversas outras variáveis concomitantes ao contexto escolar. As autoras ressaltam a importância de se ponderar diferentes elementos do âmbito escolar que fazem parte do processo de escolarização do sujeito e podem provocar diferentes impressões e reações.

O fracasso da educação escolar no Brasil é um fato incontestável. Embora a década de 80 seja marcada pelo aumento do número de vagas nas escolas, garantindo o acesso de grande parte da população da zona urbana, o mesmo não se pode dizer quanto aos índices relativos à qualidade do ensino oferecido à população. Convive-se com altos índices de exclusão escolar (evasão e repetência) (1); baixa remuneração aos professores (2); ausência de políticas de formação em serviço, baixos índices de investimento em educação pública em relação ao produto interno bruto (3); dentre outros (Souza, 1997, p. 17).

Souza (1997) menciona que, mesmo que tenha tido um aumento considerável da quantidade de vagas nas instituições de ensino, a qualidade do ensino não acompanhava tal crescimento, ocasionando em diversos fatores que deterioravam o contexto escolar, que conseqüentemente impactavam no aprendizado dos estudantes, como pouco investimento aos recursos escolares e a remuneração dos professores. E a autora afirma que não levar em consideração tais fatores, partindo de uma visão reducionista, acabava por promover diagnósticos que poderiam desencadear graves conseqüências ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno, por fazê-lo aderir ao discurso fatalista de que, por ser portador de um diagnóstico e apresentar funções cognitivas limitadas, não poderia mostrar desempenho similar ao dos outros como que por natureza.

Souza (1997) ressalta que a prática individualizante do psicólogo com o infante que apresentava dificuldades de aprendizagem depositava-lhe toda a responsabilidade por seu fracasso escolar, bem como aos seus problemas emocionais. A autora propõe uma instigante reflexão ao comparar os índices de reprovação em escolas periféricas e escolas particulares, mostrando que se as taxas de reprovação são menores nessas últimas, não havendo como se afirmar que as crianças de tais escolas não sofrem com questões emocionais e psicológicas.

Na parte final do texto “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia”, Patto (1990, p.340-52) apresenta, à guisa de conclusão, algumas questões que nos parecem fundamentais e que representam uma síntese de avanços teóricos conquistados até aquele momento: as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem; o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; o fracasso da

escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos nesse processo (Patto, 1990 *apud* Meira, 2003, p. 23).

Patto (1990) citada por Meira (2003, p. 23) traz a reflexão de o fracasso escolar ser um processo multifatorial epifenômeno de um sistema educacional complexo e falho, que precisa ser analisado e compreendido, fazendo com que psicólogos e educadores passem a não mais naturalizar as queixas escolares, mas sim concebê-las como indicativos de um conjunto de variáveis de todo um sistema que necessita ser contemplado.

A compreensão do fracasso escolar não como um problema do aluno, mas como um processo produzido nas condições sociais; nas histórias escolares; nas práticas pedagógicas; nos mecanismos institucionais; nas relações que se constroem cotidianamente nas escolas deve necessariamente se traduzir em uma redefinição do objeto, do processo e das consequências da avaliação (Meira, 2003, p. 30).

Desse modo, torna-se imprescindível olhar de maneira ampla o fracasso escolar, concebendo-o como derivado de diversos elementos predecessores em meio a um complexo contexto histórico (Meira, 2003).

Meira (2003) afirma que, partindo da perspectiva de o fracasso escolar como um processo multifatorial, torna-se improtelável a necessidade de mudanças nas práticas dos profissionais de psicologia, principalmente no que tange às formas de avaliar e diagnosticar os estudantes.

- Sexto período: A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000)

Dando continuidade ao sexto período, entre 1990 e 2000, “A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução” (Barbosa, 2011, p.342), tal época caracteriza-se como propensa a discussões e reflexões das críticas realizadas no período anterior, bem como das diferentes contribuições que o psicólogo poderia levar ao âmbito escolar, renunciando ao papel de apenas rotular crianças com diagnósticos e realizar intervenções baseadas no modelo clínico tradicional.

Pode-se afirmar que, para além da denúncia, os anos 1990 foram marcados pela tentativa de buscar alternativas não só no campo da Psicologia Educacional, mas da Psicologia como um todo. Busca-se responder às demandas da sociedade e teorizar e propor práticas com vistas a atingir as classes menos favorecidas (Barbosa, 2011, p. 406).

Barbosa (2011) frisa que nessa época a psicologia, não só escolar e educacional, passou a preocupar-se em repensar as teorias e técnicas utilizadas até então para abrangerem de maneira ampliada os fenômenos psicológicos em sua complexidade.

Assim como dito por Antunes (2003), fora constatada a necessidade de se fazerem novos saberes e práticas embasados na realidade como um todo, abandonando a perspectiva reducionista. A autora ressalta que tal constatação precisa ser executada pensando-se desde as formações dos psicólogos, visando um maior comprometimento com a realidade e seus variados aspectos.

- Sétimo período: A virada do século: novos rumos? (2000-dias atuais)

Partindo para o sétimo período, entre 2000 até os dias de hoje, “A virada do século: novos rumos?” (Barbosa, 2011, p.342), ressalta que, após variadas críticas, questionamentos e debates, surge o período de repensar e produzir novas práticas em prol do contexto escolar.

Novas perspectivas acerca do papel do psicólogo foram formuladas, como a que Tanamachi e Meira (2003) mencionam sobre o psicólogo necessitar assumir a postura de um mediador ao lidar com os sujeitos e elementos envolvidos na queixa escolar, o que pode ser associado ao que Teixeira (2018) afirma sobre fazer parte do papel do psicólogo que atua em meio à educação buscar compreender aspectos sociais, históricos e culturais, colaborando para uma prática crítica, reflexiva e abrangente. Ou seja, assim como dito por Alves *et al.* (2021), o psicólogo precisa aderir a uma ótica ampliada para compreender a queixa escolar, ou seja, ter uma perspectiva global sobre a queixa escolar e propondo intervenções que não sejam individualizadas ao aluno, mas sim que incluam seu contexto escolar e familiar.

E, para que seja colocada em prática tal perspectiva ampliada acerca da queixa escolar, Dazzani *et al.* (2014) abordam a necessidade de ser colocar em pauta uma reformulação no olhar e prática profissional dos psicólogos perante os fenômenos que rodeiam a queixa escolar, por exemplo, os instrumentos e técnicas utilizadas por tais profissionais em meio às investigações e intervenções. O que está de acordo com o que Cruz e Borges (2013) falam sobre ser importante a reavaliação do papel do psicólogo que trabalha com queixas escolares, principalmente no que se refere a uma maior inclusão da escola em meio às intervenções e reflexões de estratégias para se lidar com a queixa escolar, para que se possa pensar em formas abrangentes e complexas a medida necessária para se superar determinadas dificuldades dos estudantes.

Transpondo para a problemática da queixa escolar, permite pensar que a criança, família e escola estão interligados produzindo fracasso e sofrimento. Nos atendimentos tradicionais, a escola não é vista como participante desta trama. O que propomos não é passar a excluir a família e a criança/jovem, voltando-nos apenas para a escola, mas para a possibilidade de vermos – e lidarmos – com toda a rede, percebendo que dela participamos temporariamente (Souza, 2017, p. 175).

Assim sendo, ressaltando o que fora dito acima, Moreira e Oliveira (2016) estabelecem que o profissional de psicologia deve abolir tal prática limitada ao estudante, buscando abranger seu contexto escolar, necessitando atentar-se e realizar suas intervenções em consonância com os agentes escolares, especialmente o professor, propiciando uma visão ampla e multifatorial da queixa escolar e de uma perspectiva do discente como um ser mutável, passível de falhas e acertos. Assim como menciona Nunes (2005), o psicólogo que trabalha com a demanda escolar, necessita aderir a um olhar amplo, seja intervindo dentro ou fora da escola, que abranja em sua totalidade, integrando os diversos fenômenos que ali permeiam.

No entanto, com base em estudos atuais, tais queixas escolares, por vezes encaminhadas a diversos especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psiquiatras, acabam por ser consideradas tendo a culpabilização de um elemento específico, como o próprio estudante, partindo das antigas concepções biologizantes e individualistas (Dazzani *et al.*, 2014). O que está em conformidade com o que Cavalcante e Aquino (2013) afirmam acerca de as queixas escolares ainda serem predominantemente concebidas como derivadas exclusivamente dos estudantes e seus familiares.

Tendo as queixas escolares como principais razões de encaminhamento, assim como Gomes e Pedrero (2015) declaram, o psicólogo sujeita-se a avaliar e diagnosticar, corroborando para um processo de discriminação do estudante (Labadessa; Lima, 2017). Majoritariamente, além da confecção de laudos resultantes em diagnósticos, realiza intervenções voltadas unicamente ao estudante na tentativa de extinguir os possíveis empecilhos em meio ao seu aprendizado (Cruz; Borges, 2013).

Geralmente, o psicólogo centra-se na condução de trabalhos ligados a psicoterapia individual e familiar, muitas vezes, não englobando o contexto educacional ao qual o estudante está inserido, prevalecendo a perspectiva de apenas fatores emocionais e familiares causarem a queixa escola (Gomes; Pedrero, 2015). Sendo em muitos momentos colocado na posição daquele que solucionará as dificuldades e conflitos existentes em meio à aprendizagem do estudante, por meio de avaliações resultantes de laudos e diagnósticos, muitas vezes contribuindo com a estigmatização e segregação do aluno, legitimando o discurso de que ele e seus familiares são culpados pelo fracasso às práticas educacionais (Cruz; Borges, 2013). Isso pode ser relacionado ao que Dazzani *et al.* (2014) falam sobre haver uma espécie de terceirização ao profissional da saúde de cuidados ao aluno, ou seja, ao se terceirizar tal aluno, a escola se exime da responsabilidade para com o aprendizado de tal, na medida em que o culpabiliza por seu fracasso. Também, pode ser associado ao que Labadessa e Lima (2017)

afirmam sobre as escolas objetivarem a transferência ao psicólogo de grande parte de responsabilidades e práticas que deveriam ser exercidas pelos próprios agentes da instituição de ensino, refletindo um contexto educacional “gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”, como postula Patto (1999, p. 411).

Acerca de tais perspectivas individualizantes, que se consagrou no modelo liberal e ocidental do fazer científico, pode-se dizer que a profissão da Psicologia nasceu atrelada ao modelo de trabalho autônomo e individual, mesmo com todas as críticas iniciadas nos anos 60 do século XX. A partir dos anos 1990, encontra-se na literatura, os efeitos perversos dos desdobramentos de influências da lógica neoliberalista, em confronto com o ideário do Estado de Bem-estar, acirrando a perspectiva liberal e individualista com a proposta de retirada dos direitos sociais e dos direitos trabalhistas, deixando o caminho livre para a economia e o poder do mercado. A reforma do Estado, as propostas de privatização dos setores estatais que ofertam políticas públicas sociais e educacionais, a crítica à escola pública e a “coisa pública” como que composta por instituições ditas ineficientes, ineficazes, burocráticas e custosas, todos esses aspectos podem ser considerados como efeitos diretos do discurso capitalista (Perez; Passone, 2010; Passone, 2019), mas que ganharam força e contornos reais a partir da globalização político-econômica e dos preceitos neoliberais e neoconservadores, os quais também repercutem e transpassam o ambiente escolar, com novas demandas educacionais. De acordo com Fernandes (2021), a lógica neoliberal afeta sobremaneira a subjetividade e os processos de subjetivação, como parte ocorre nas escolas, principalmente, na educação básica, na medida em que parte do pressuposto de que o sujeito é o único responsável por seus fracassos, não considerando a determinação política, econômica, social e cultural das dificuldades, problemas e aos sofrimentos das pessoas.

Segundo Marrach (1996), não se considera um envolvimento coletivo nas questões pertinentes ao indivíduo, sendo ele mesmo o que deve amparar-se, ou seja, cada um deve tomar responsabilidade por si, embasando-se numa lógica individualista que abole qualquer reflexão de práticas voltadas ao coletivo (Guzzo, 2016). E, ainda com Guzzo (2016), o psicólogo acaba por condicionar-se à função de ajustar os sujeitos à tal lógica em conformidade, considerando tal cenário neoliberalista.

As teorias da Psicologia que fundamentam as políticas neoliberais na América Latina pensam o processo de aprendizagem sempre a partir do indivíduo. Pode-se dizer que a lógica neoliberal é uma lógica que sempre considera o individual sobre o coletivo. Isso faz, como dissemos anteriormente, com que os fracassos e erros recaiam sobre o sujeito individual, e em maior ou menor grau distanciam as questões políticas, sociais e econômicas das análises sobre o sujeito e seu processo de escolarização. Em uma

América Latina repleta de desigualdades estruturais, isso não contribuiu com as possibilidades de emancipação da população, ao contrário, acentuou tais desigualdades e, não raras vezes, as justificou (Digiovanni; Souza, 2014, p. 57-58).

Assim, os psicólogos influenciados pela lógica neoliberalista pautam-se em práticas individualizantes e não distantes do modelo clínico de atuação, reproduzindo a perspectiva de que o sujeito é detentor da culpa de seu insucesso, além de fomentar desigualdades e segregações (Digiovanni; Souza, 2014).

O rompimento deste ciclo de paralisação e dominação passa a ser o desafio do trabalho de psicólogos em comunidades. A busca de um sentido para a prática profissional, que extrapole os valores do individualismo e interesse próprio e se direcione para o paradigma da justiça, solidariedade e coletividade, exige que os maus-tratos infantis e as dinâmicas familiares não sejam considerados como problemas pessoais ou familiares independentes das dinâmicas de poder presente nas estruturas sociais. É preciso que se resista às pressões de se patologizar famílias e indivíduos, reformulando soluções em termos de responsabilidades coletivas, assim como, buscar igualdade de atenção a valores pessoais e coletivos, no plano das relações sociais e políticas públicas (Guzzo, 2016, p.22).

Torna-se um grande desafio aos psicólogos que se propõem a romper tal lógica neoliberal de subjetivação, na medida em que buscam ir além das práticas individualizantes instituídas, e visam o fomento de reflexões e formas de atuação abrangentes, que englobem o coletivo, de maneira a responsabilizar os demais sujeitos envolvidos no âmbito escolar, não aceitando a concepção de que o estudante é o culpado por seu fracasso escolar (Guzzo, 2016).

Nesse sentido, vale a ressalva de que tal responsabilização não deve ser de cunho estigmatizador, pelo fato de, assim como afirmam Passone e Roncoli (2022), a lógica neoliberal também promover a responsabilização de professores e demais profissionais da escola de maneira pejorativa, ou seja, desqualificando tais profissionais, novamente na tentativa de eleger um único culpado pelos fracassos escolares.

4 Considerações finais

Ao se considerar a perspectiva histórica abordada no artigo em questão e tomando como base a Lei nº 13.935/2019, que visa garantir a atuação do psicólogo bem como do assistente social, na rede pública de ensino e de educação básica, nota-se a necessidade de serem formuladas novas reflexões e práticas que abarquem o contexto escolar, bem como estudos acerca de como tal lei vem sendo implementada (Brasil, 2019).

Desse modo, algumas perguntas que podem ser relevantes a estudos posteriores são:

Qual modelo de prática do profissional de psicologia é demandado pelos gestores e autoridades

educacionais? Em quais condições serão contratados tais profissionais e com quais objetivos e finalidades? O trabalho do psicólogo tem superado as práticas excludentes e patologizantes que permeiam o percurso da Psicologia Escolar e Educacional?

REFERÊNCIAS

ALVES, Paloma Carvalho *et al.* A psicologia e o fracasso/queixa escolar: uma análise das produções científicas. **Research, Society and Development**. 2021. 10.10. Disponível em: <https://redib.org/Record/oai_articulo3429451-a-psicologia-e-o-fracassoqueixa-escolar-uma-analise-das-producoes-cientificas>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ANDRADE, Mário César Rezende. O papel das revisões de literatura na produção e síntese do conhecimento científico em Psicologia. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 14, n. spe, p. 1-5, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202021000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.139-168.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2012, v. 32, n. spe, p.44-65. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/j6f3HznKpVNrW3KM3gcPGpy/?lang=pt#>>. Acesso em: 05 out. 2022.

BARBOSA, Deborah Rosaria. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA, [S. l.]**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**. 2013, v. 18, n. 2, pp. 353-362. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwC/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CRUZ, Danilly Rafaelly Martins e BORGES, Lucivanda Cavalcante. A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v.31, n. 72, 2013. DOI: 10.7213/psicol.argum.7583. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20079>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2014, v. 18, n. 3, pp. 421-428. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FERNANDES, Kamila Carleto. **Atuação em psicologia escolar na rede privada de ensino: Impactos do neoliberalismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2021. Acesso em: 18 dez. 2023.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2015, v. 35, n. 4, pp. 1239-1256. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. spe, p. 131–141, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvth4V8RkvMYGtb#>>. Acesso em: 09 abr. 2024.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Risco e proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. *In*: FRANCISCHINI, Rosângela e VIANA, Meire Nunes (Orgs.). **Psicologia escolar: Que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. 2016. p. 9-36.

LABADESSA, Vanessa Milani; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2017, v. 21, n. 3, pp. 369-377. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131116>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MEIRA, Marisa Eugenia Melillo. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *In*: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-77.

MOREIRA, Ivana. Gomes; OLIVEIRA, Renata Santos. A importância do trabalho do psicólogo no ambiente escolar: perspectivas da educação na atualidade. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 2, n. Ed. Esp. 1, p. 14–27, 2016. DOI: 10.22289/2446-922X.V2EEA2. Disponível em: <<http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/43>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes. **No cotidiano da escola (pública):** algumas contribuições da Psicologia Escolar para a prática de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2005. Acesso em: 09 out. 2022

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964. Disponível em: <<https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/3553>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PASSONE, Eric; RONCOLI, Milena Gabrielli. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e84282. Abril de 2022. Disponível em: <<http://10.0.21.4/jpe.v16i0>>. Acesso em: 18 dez. 2023

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cad Pesqui**. May;v. 40(140), 2010, p.649–73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 229–237, maio 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/nKKts9YMWgJzPpDzTVM9S3B/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTOS, Graciele Malheiro dos. *et al.* Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 583–591, set. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/HhSsGmfsbxKtK5pDbKNYjTj/#>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SMOLKA, Ana Luíza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.77-94.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: uma modalidade de atendimento psicológico atenta à dimensão social dos seres humanos. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana. **Concepções e proposições em psicologia e educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.17-34.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugenia

Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

TEIXEIRA, Leonardo Henrique de Oliveira. O fazer do psicólogo escolar nas instituições educacionais. **Revista Educação em Foco**. 10 ed. pp. 116. 2018. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/011_O-FAZER-DO-PSICOLOGO-ESCOLAR-NAS-INSTITUI%C3%87%C3%95ESEEDUCACIONAIS.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.