



Breve revisão da atuação do psicólogo escolar no Brasil

Vanessa Milani Labadessa¹, Vanessa Aparecida Alves de Lima^{2*}

¹Mestrado em Psicologia. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Ariquemes, Ariquemes - RO. ²Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Porto Velho – Porto Velho –RO
Autor para correspondência: Vanessa Aparecida Alves de Lima (limavanessa@uol.com.br)

Resumo

O presente artigo, ao que faz uma breve revisão do contexto da psicologia escolar no Brasil, apresenta os processos de compreensão da queixa escolar historicamente e a atuação do psicológico escolar frente ao mesmo. Para tanto, apontamos aqui as implicações da psicologia escolar nos processos de conceber e discutir a queixa escolar, com vistas à superação do fracasso escolar, com enfoque nas formas de atuação dos profissionais da psicologia nesse processo. Nosso objetivo com esta revisão teórica é demonstrar as transformações ocorridas na postura teórica e principalmente na prática dos profissionais da psicologia escolar no Brasil a partir da década de 1980 quando obras transformadoras possibilitaram mudanças na postura teórica de compreensão do fracasso escolar, bem como da organização institucional da escola e da prática dos profissionais da psicologia educacional e escolar quanto à compreensão de que, a abordagem clínica individual da psicologia escolar não mais contemplava os aspectos sociais construídos historicamente no cotidiano das escolas, sendo necessário compreender o dia a dia, o fracasso escolar e as estratégias pedagógicas na relação construída entre os atores escolares. A partir de então se passou a repensar o papel institucional da escola e de seus atores, especialmente na produção do fracasso escolar. Para testemunhar tais transformações, nos dedicamos, nesta revisão bibliográfica, a destacar obras que registram, a partir da década de 1990, a ação de psicólogos escolares por todo o Brasil na perspectiva crítica da psicologia escolar. Nossa revisão aponta uma modificação da postura do psicólogo escolar para intervenções críticas que propõem a prática dialógica, buscando a compreensão da complexidade do cotidiano da instituição escola e a participação de todos os atores escolares na construção da dinâmica institucional.

Palavras-chave: psicologia escolar, queixa escolar, psicologia crítica.

Recebido para publicação: 23/05/2016 - Aprovado: 11/07/2016

Revista Edutec, Ariquemes-RO, v.01, n.01, p.63-80, Jan. - Jul. 2016

Brief review of the school psychologist in Brazil

Abstract

The present article, while doing a brief review of the context of school psychology in Brazil presents the processes of comprehension of the school complaint, historically and the acting of the psychologist in front of it. Therefore, here are pointed the implications of school psychology in the processes of conceiving and arguing the school complaint, with views on the overcoming on the school failure, well as the forms of acting of the professionals of psychology in this process. Our main goal with this theoretical review is to demonstrate the transformations that occurred on the theoretical posture and mainly in Brazilian school psychology's professionals practices from the decade of 1980 when transforming work enabled changes on the theoretical posture towards comprehension of school failure, as well as institutional organization of school and the practice of educational and school psychology professionals as to comprehension of, the individual clinical approach of school psychology no longer contemplated the social aspects historically constructed daily in schools, being necessary comprehend the day to day, the school failure and the pedagogical strategies in the relationship built between the school participants. From then on started the rethinking of the institutional role of school and its participants, specially in the production of school failure. To testify such transformations, we dedicated, in this bibliographical review, to highlight works that register, from 1990, the action of school psychologists all over Brazil in the critical perspective of school psychology. Our review points a change in the school psychologist's posture for critic interventions that propose the dialogic practice, seeking the comprehension of the complexity of the everyday of the school institution and the participation of all the school actors in the constructing of institutional dynamic.

Keywords: school psychology, school complaint, critic psychology.

Introdução

A teoria e prática da psicologia educacional e escolar no Brasil, que historicamente esteve atrelada a uma concepção de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, amparada em práticas puramente psicodiagnósticas, desconsiderando o contexto das relações que se desenvolvem na escola, bem como dos processos de interação social, que lhe são pertinentes, sofreu uma transformação a partir de estudos que, nas décadas de 1980, demonstraram a relação do papel institucional da escola de produção social da queixa escolar com a situação de reprovação e exclusão escolar do sistema educacional.

As mudanças na postura teórica de compreensão do fracasso escolar, bem como da organização institucional e da prática dos profissionais da psicologia escolar, dizem respeito à compreensão de que, a abordagem clínica individual da psicologia escolar não mais contemplava os aspectos sociais construídos historicamente no cotidiano das escolas, sendo

necessário compreender o dia a dia, o fracasso escolar e as estratégias pedagógicas na relação construída entre os atores escolares.

A psicologia escolar crítica vem demonstrando que é possível compreender a queixa escolar promovendo o diálogo entre os atores escolares para construção de relações educacionais que não culpabilizem ou segreguem, e que contribuam para a construção da escola que se almeja no contexto da sociedade atual, aquela que forma cidadãos autônomos.

Neste artigo nos propomos a fazer uma breve revisão do contexto da psicologia escolar no Brasil com enfoque na atuação do psicólogo escolar, mas embora partamos da concepção histórica da escola como instituição e de seu papel ideológico nas posturas da teoria da psicologia educacional e escolar, nosso enfoque caminha para demonstrar as modificações que se operaram neste campo, a partir da década de 1980, no Brasil, com as obras do campo da psicologia escolar crítica, que contribuíram para que se repensasse o papel institucional da escola e de seus atores, especialmente na produção do fracasso escolar, bem como, para que a escola compreendesse o contexto das relações que nela se desenvolvem e se percebesse, e a seus atores, como produtores sociais destas relações.

Para testemunhar tais transformações, relatamos, nesta revisão bibliográfica, a ação de psicólogos escolares por todo o Brasil na perspectiva crítica da psicologia escolar, descritos através de artigos, apresentados em eventos científicos da área e até mesmo atestados através de dados levantados em pesquisa interinstitucional que envolveu várias regiões brasileiras.

Em experiências por todo o país, vemos uma nova postura dos profissionais da psicologia escolar no enfrentamento da queixa escolar e da exclusão escolar.

Contexto histórico da escola

A escola, como instituição formal de educação, só surgiu após a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes (SAVIANI, 2005). Antes disso, não existia a escola como se conhece, uma instituição com endereço sabido e organizada por séries/ano de formação, com a atribuição de avaliar a competência dos indivíduos para a vida em sociedade, mesmo estando fora do contexto do trabalho.

Antes disso, o processo educativo coincidia com o próprio processo de existência, nos relacionamentos da comunidade, no plantar, no escutar as histórias dos mais velhos, participando das cerimônias coletivas (HARPER et al., 1980).

Com o surgimento da apropriação privada, surgiram as classes dos proprietários e a dos não proprietários, que constituía a mão de obra e que era a grande maioria. É nesse

contexto histórico que surge a escola, pois os filhos dos não proprietários continuavam a receber a educação no processo de trabalho e na família, enquanto os filhos dos proprietários recebiam uma educação desenvolvida na escola, fora do processo de trabalho (SAVIANI, 2005).

Essa situação se reproduziu historicamente, quando a ciência moderna assumiu o compromisso de dar suporte para o desenvolvimento industrial e, por isso, todo conhecimento produzido tinha como pano de fundo o interesse da classe social dominante, nesse caso, a burguesia industrial. (SPAZZIANI e COLLARES, 2010)

No entanto, a esse conhecimento, acredita-se, todos devem ter acesso de forma igualitária, pois, se os conhecimentos científicos, culturais, sociais, artísticos, filosóficos, políticos, entre outros, fazem parte da construção histórica dos seres humanos, e se todos os humanos, à sua época, construíram esses conhecimentos, todos os indivíduos, sem exceção, deveriam ter acesso aos mesmos, mas, na realidade, as escolas não têm cumprido essa função, infelizmente.

Patto (1997) reforça a compreensão dessa situação quando afirma que a escola é criada para cumprir uma função social, portanto, é a sociedade que fornece os objetivos, anseios, aspirações e valores que devem ser alcançados pelo sistema escolar. A sociedade também vai determinar o conteúdo cultural da escola, pois é a partir de todo conhecimento construído socialmente no decorrer da história, que esta, por meio da escola, vai eleger os conhecimentos que deverão ser transmitidos aos alunos daquele momento histórico. Os currículos escolares são elaborados a partir desses conhecimentos. Assim, nada é ensinado por acaso.

“[...] a maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto”. (CECCON et al., 1998, p. 81). Na escola, a exclusão e o preconceito são reflexo das relações de exploração existentes na sociedade.

Para Althusser (2007), a ideologia utiliza o mecanismo de sujeição para fazer com que as pessoas de uma sociedade reconheçam seu lugar no processo de produção, assim, passam a acreditar que a posição que ocupam na sociedade é algo natural, e que as coisas devem continuar do jeito que estão. A escola faz parte do contingente das instituições que disseminam em suas práticas a ideologia do Estado.

Para endossar essa posição, podemos citar autores da psicologia escolar e educacional crítica, como Patto (1997; 2005) e Moysés (2005), que afirmam, por meio de pesquisas sobre a queixa escolar, que há preconceito, discriminação e desigualdade para com os alunos da classe menos favorecida socioeconomicamente, nas escolas brasileiras.

Ceccon et al. (1998), denunciam a escola como um lugar do qual todos se queixam e cujo funcionamento criticam, mas ninguém se vê parte dessa dinâmica, fazendo do ambiente escolar um tribunal, em que uns acusam os outros.

Infelizmente, a psicologia escolar, em muitas instituições brasileiras, ainda tem sido conivente com tais posturas, passando por uma difícil fase, em que os psicólogos escolares ainda não encontraram seus papéis no âmbito da escola e do sistema educacional de forma crítica (LEITE et al., 2010). Uma mudança nessa área de conhecimento precisa de atitudes ousadas para quebrar as barreiras existentes e integrar saberes na construção da escola democrática.

A construção desse novo campo de saber é o que discutiremos a seguir.

Queixa escolar e medicalização

Os problemas de aprendizagem e a criança-problema na escola começaram a ser estudados pela psicanálise no início do século XX. A primeira vez que foi mencionada a expressão criança-problema na produção científica foi em 1939, no trabalho de Arthur Ramos, médico que fez relação entre a criança-problema e a higiene mental na escola primária (SOUZA, 2005).

Já no campo da sociologia, as discussões sobre a influência da escola nos problemas de aprendizagem, somente a partir de 1970 se tornaram objeto de preocupação, desde quando se postulava que quem fracassava na escola não eram os filhos da elite, mas sim crianças de camadas menos favorecidas socioeconomicamente (SOUZA, 2005).

O sistema educacional é marcado por desigualdades, e o maior índice de reprovação se encontra nas escolas públicas, e coincidentemente, entre as famílias com menores salários, bem como, as regiões mais atingidas são o Norte e o Nordeste do Brasil – regiões consideradas também as mais carentes e menos assistidas economicamente.

Talvez a grande diferença entre os alunos da escola pública e os alunos de escola particular sejam os esforços pedagógicos que ocorrem para que os alunos sejam aprovados em cada ano escolar, pois há maior exigência dos pais e maiores possibilidades de reivindicarem seus direitos, o que muitas vezes não ocorre nas escolas públicas, pois os pais acabam introjetando o fato de seus filhos realmente terem alguma doença, ou não sabem como reagir a esse fato, mesmo percebendo que os filhos não têm problema.

Para dirimir sua responsabilidade sobre essa situação, tradicionalmente, a escola, apoiada por práticas clínicas da psicologia escolar e pela medicalização da queixa escolar¹, vem atribuindo à criança e a seus familiares, a responsabilidade por seu fracasso escolar (MOYSÉS e COLLARES, 2010; MOYSÉS, 2005; PATTO, 1997, 2005).

As explicações dadas para tal fracasso são descritas como problemas emocionais ou psicológicos, carência afetiva, deficiência intelectual, desnutrição, carência cultural, negligência, problema de adaptação ambiental, problemas neurológicos e acidentes no percurso de vida. Com isso a responsabilidade do não aprender ou do comportamento não adequado à estrutura educacional formal é sempre da criança ou de sua família, dita desestruturada.

Moysés e Collares, desde a década de 1980, pesquisam profissionais da área de educação e saúde para entender a visão deles sobre a questão do fracasso escolar das crianças encaminhadas ao atendimento especializado da área da saúde. Os resultados demonstram que a responsabilidade do fracasso escolar sempre recai sobre a criança ou sobre a família, assim, a escola apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada.

Ao procurar identificar os mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa escolar de crianças em processo de alfabetização, os resultados da pesquisa de Moysés e Collares, realizada em 1988, foram encontrados, mais de vinte anos depois, por Zibetti et al. (2010), apontando uma visão fragmentada e medicalizante da produção da queixa escolar.

O problema da medicalização de crianças e adolescentes é preocupante. Segundo Eidt e Tuleski (2007), o aumento de vendas de remédios para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é muito preocupante, chegando a um

¹ A medicalização da queixa escolar é o processo através do qual a compreensão da produção da queixa escolar e a prática profissional dos psicólogos escolares adotou, historicamente, pela interdisciplinaridade da ciência psicológica, em alguns campos, com as ciências biológicas, uma prática já conhecida das ciências da saúde, a de estender sua normatividade a todas as áreas da vida “[...] da saúde à doença” (SARAIVA, 2007, p. 72). As ciências da saúde tem se colocado como capaz de resolver os problemas que afligem os seres humanos em seu cotidiano nas diversas esferas, acenando com a possibilidade de, num futuro próximo, tais problemas não mais existirão graças à sua atuação, ou seja, ao amplo de uso de medicamentos que tudo resolverão. “Por esse processo, denominado medicalização, tem se transformado praticamente todos os problemas da esfera da vida humana em questões de ordem biológica, individual, portanto, inerentes ao campo da atuação médica.” (SARAIVA, 2007, p. 72). Destarte, a medicalização da queixa escolar reduz ao diagnóstico e à medicalização a abordagem de questões reservadas ao debate político, filosófico, epistemológico, entre outros e biologiza os problemas humanos no intento de, ascendendo sobre o senso comum com o conhecimento médico pouco compreendido e questionado, controlar a vida. (LOPES, 2013).

Em fev. 2015 o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde”. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf.

No Brasil pode-se contar as orientações do Fórum sobre Medicação da Educação e da Sociedade. <http://medicalizacao.org.br/>

aumento de 940% na venda de medicamentos no mercado mundial em apenas quatro anos, para crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH.

Proença (2004) demonstra que 70% das crianças, entre cinco a catorze anos, encaminhadas pelas escolas para atendimento psicológico em oito Unidades Básicas de Saúde (UBS) de São Paulo (SP), tinham como queixas problemas de escolarização. Destaca a autora que essa pesquisa foi realizada em abril, o que significa que as crianças ainda estavam no início do ano letivo. Nesse período, os educadores, em seu ponto de vista, já tinham detectado uma série de problemas escolares nessas crianças que indicava que não se enquadravam em um padrão de normalidade esperado pela escola.

O que ocorre na maioria das vezes é que essa normalização, imposta pelos educadores que fazem o encaminhamento, geralmente são endossadas pelos psicólogos, que acabam confirmando que o aluno realmente apresenta algum problema e precisa de acompanhamento psicológico e/ou médico. Essa comprovação dá-se por meio do laudo do psicólogo e as escolas justificam que com isso que o problema não está em seus processos educacionais, mas sim na criança.

Proença (2004) afirma que a questão principal do psicólogo continuar atendendo clinicamente e emitindo laudos diagnósticos de deficiência intelectual está em sua formação. Sua pesquisa trouxe dados que demonstram a insuficiência teórica e a fragilidade/falência dos instrumentos utilizados para abordar o problema da queixa escolar e para a coleta dos dados relacionados a essa demanda nas clínicas-escolas pesquisadas. Dados corroborados por Meira (2000).

As questões envolvidas na construção de uma escola democrática, também passam pelas questões éticas e morais da sociedade. O desenvolvimento de um sujeito autônomo que não seja estigmatizado e responsabilizado pelo fracasso escolar, envolve um processo educativo que prime por essa autonomia, logo se torna necessário discutir também as questões éticas e morais, desenvolvendo projetos éticos nas escolas, que envolvam todos os atores escolares em discussões sistemáticas das normas constituídas socialmente (ARAÚJO, 2002; LEIBIG e RAMOS, 2007; LA TAILLE, 2009).

Checchia e Souza (2003) pontuam que a ação psicológica na abordagem crítica em face da queixa escolar deveria pautar-se nos seguintes elementos: “[...] compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica” (p. 126).

Acreditamos nessa postura e temos sido testemunhas da possibilidade de mudanças na realidade educacional brasileira a partir da alteração na perspectiva de educadores e

psicólogos escolares dentro de uma postura dialógica e leitura crítica da escola e das relações institucionais escolares. Acreditamos também que ao psicólogo escolar está reservado o papel de viabilizar essa dialogicidade na escola.

A psicologia escolar e a atuação dos psicólogos

A escola continua sendo a instituição mais conceituada e valorizada de nossa sociedade. Embora haja críticas diversas a seu funcionamento, em todas as classes sociais acredita-se que a escola pode contribuir para o desenvolvimento e formação dos sujeitos. Mas muitos relatos do cotidiano das escolas ainda são dolorosos, e são mais do que resultado dos problemas e dificuldades processuais do cotidiano educacional/institucional, são sintomas que apontam necessidade imediata de mudanças.

Muitos alunos afirmam que a todo tempo presenciam ou vivenciam episódios de rebaixamento que podem marcar para sempre sua vida escolar. Sofrem também ataques à sua dignidade de formas sutis, insultos ou até agressões físicas, e quando tentam reagir a essa situação, na estrutura hierarquizada e cristalizada de poder das instituições escolares, não conseguem. “A escola, portanto, está implicada na produção da violência social” (PATTO, 2005, p. 36).

Na escola, a cristalização manifesta-se em muitas situações, como nos preconceitos dentro do cotidiano escolar. Segundo Moysés e Collares (2010) “[...] quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta [...] e mesmo assim se mantém inabalável, imutável, cristalizado, contra todos os argumentos da razão, não é mais um juízo provisório, mas um preconceito”. (p. 196).

A superação de modelos patologizantes de interpretação do processo educacional precisa ser diariamente questionada e reiterada por meio da análise e da reflexão a respeito da prática pedagógica, que muitas vezes contradiz discursos mais avançados (SOUZA, 2005).

O psicólogo escolar precisa ampliar sua compreensão institucional sobre o funcionamento da escola em relação à proposta pedagógica. Precisa ouvir o professor, as famílias, os alunos e suas expectativas. Precisa entender a representação que o aluno tem da escola. É preciso que o psicólogo crie mecanismos de escuta para realmente compreender a dinâmica escolar.

Muitas experiências, nessa perspectiva, têm acontecido nas escolas, convivendo com resistências, dificuldades, discutindo, persistindo, superando, escrevendo o futuro crítico e comprometido socialmente da psicologia escolar. Muitos psicólogos brasileiros que passaram por uma formação em psicologia escolar crítica e educacional, tem se permitido essas

experiências, com todos os percalços que isso representa, e tem escrito novas dimensões para a psicologia escolar e educacional. Profissionais em cuja prática está presente a “[...] reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidades de ser utilizado como um instrumento de transformação social” (MEIRA, 2000, p. 39).

Publicações no campo da Psicologia Escolar e Educacional, no período de 2000 a 2007, levantadas por Souza et al. (2014a), são na maioria voltadas para a prática profissional e atuação/intervenção psico educacional dos profissionais, seguidas pela divulgação de “[...] uma perspectiva crítica e/ou a uma nova maneira de se olhar para a relação entre Psicologia e Educação.” (p. 53).

Com o objetivo de exemplificar como pode se configurar uma atuação inspirada na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional alguns autores realizam relatos de atendimentos psicoeducacionais por eles conduzidos frente a queixas escolares ou contam a respeito de acompanhamentos feitos por outros profissionais que desenvolveram seus trabalhos apoiados nessa perspectiva. Nesses relatos pudemos notar a inclusão de uma diversidade de pessoas envolvidas (professores, direção, pais e alunos) em atuações que se deram em múltiplos contextos (Educação Infantil, escolas da rede pública de ensino com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental e outras instituições educativas). (SOUZA et al., 2014a, p. 62).

É possível, por meio da dialética, “[...] transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações” (MEIRA, 2000, p. 40). O pensamento dialético permite a compreensão da sociedade como um movimento de vir a ser.

Para uma teoria ser considerada crítica é necessário que faça crítica ao conhecimento com rigor suficiente para buscar profundamente sua constituição, analisando seu compromisso social e histórico e compreendendo suas perspectivas (MEIRA, 2000).

Por isso, para atuar na perspectiva crítica da psicologia escolar, “[...] o psicólogo deve ser o mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 27). É necessário criar na instituição um espaço de escuta, em que seja possível a circulação dos discursos presentes para que se consiga encontrar significados que sejam criados coletivamente pelos integrantes desse espaço (MACHADO, 2004).

Souza et al. (2014b) coordenaram vasta pesquisa no Brasil para compreender a atuação do psicólogo na rede pública de Educação em 182 municípios de 07 Estados de quatro Regiões Brasileiras: Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, São Paulo e Santa Catarina, e com base na resposta dos 278 psicólogos que participaram da pesquisa, identificam a atuação do psicólogo escolar como clínica e institucional (entre as 3

modalidades apresentadas na entrevista: 1) clínica; 2) institucional; 3) clínica e institucional), embora haja variações entre os Estados.

Salientam as autoras que sabem que esses Estados não exaurem a realidade nacional, mas pontuam que os dados são valiosos para as discussões desse campo de atuação profissional.

No Acre está a maior atuação em clínica, 81,8% e no Paraná a menor 00; No Paraná está a maior atuação Institucional, 79,3% e em Rondônia a menor, 2,6%; Quanto à atuação Institucional e Clínica, o maior índice está em Minas Gerais, 87,6%, seguido significativamente de Santa Catarina, 71,9% e o menor índice se encontra no Acre, 9,1%. É importante citar, que no Estado do Acre, a maior parte dos psicólogos são contratados para atuar com a avaliação de alunos que ingressam na Educação Especial (SOUZA et al., 2014c).

Contudo,

O fato de a categoria que contempla ambas as modalidades de atuação (clínica e institucional) ter sido predominante em nível nacional pode ser compreendido como um movimento na atuação de psicólogos escolares e educacionais capaz de permitir outras práticas, além das tradicionalmente postas pela área. (SOUZA et al., 2014c, p. 247).

A maior parte dos profissionais se diz contratado para o cargo de psicólogo (63%) e apenas 19,7% foram contratados especificamente como psicólogo escolar. Já na função de psicólogo escolar, encontramos a declaração de 29,1% dos participantes e 58,2% na função de psicólogos (chegando a 80% nos estados de Acre, Bahia e Rondônia).

Nos dados da pesquisa, apesar do cargo de psicólogo escolar surgir em quase todos os estados (com exceção do Acre), é preciso levar em conta o considerável número de psicólogos que atuam como psicólogos escolares, mas em situações contratuais mais diversas. É preciso problematizar essa questão, como a não legitimação do lugar do psicólogo na Educação, evidenciada pela falta de uma legislação específica que regulamente esse cargo. Atualmente, um projeto de lei de iniciativa da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), em conjunto com o Fórum Nacional de Entidades da Psicologia (Fenpb), tramita no Senado Federal buscando regulamentar essa atuação, que até então não tem amparo legal. (SOUZA et al., 2014c, p. 232).

E apesar das condições nem sempre favoráveis ao trabalho do profissional psicólogo na educação, como o desvio de função,

A realidade pesquisada mostra que há um movimento em direção à construção de práticas profissionais no campo da Educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos constituídos pela Psicologia Escolar sobre a demanda e a queixa escolar. (SOUZA et al., 2014c, p. 253).

Já na rede particular de ensino, Souza et al. (2011), ao realizar entrevistas com doze psicólogos escolares da cidade de Uberlândia (MG), embora tenham encontrado objetivos e estratégias diferenciadas entre os participantes, como intervenção junto a pais, professores e em sala de aula, perceberam que

[...] ainda trabalham numa perspectiva tradicional, revelando desconhecimento sobre o movimento histórico de abandono de práticas individualizantes que a Psicologia Escolar tem realizados [...] A maioria dos psicólogos adota práticas tradicionais como: a avaliação psicológica, o atendimento ao aluno e a orientação profissional. (SOUZA et al., 2011, p. 56-57).

Contudo, nos lembram as autoras, que a condição de trabalho na rede particular de ensino é constituída por fatores que devem ser levados em conta ao falar-se dessa prática do psicólogo escolar. Nesse sentido, “[...] uma instituição privada é uma empresa que abriga a educação como mercadoria principal [...] Muitos psicólogos percebem as nuances que a lógica mercadológica lança sobre seu trabalho” (SOUZA et al., 2011, p. 59).

Por outro lado, muitos exemplos podem ser encontrados, do esforço dos profissionais em comprometer-se com as propostas de formação e prática da psicologia escolar e educacional crítica.

Um exemplo de trabalho da psicologia escolar crítica, realizado com um grupo de professores, capaz de proporcionar aos atores escolares pensar a realidade educacional e criar novas possibilidades de superação do fracasso escolar e da culpabilização dos alunos e familiares por este fracasso é o de Sayão e Guarido (2004) em uma creche de São Paulo. As autoras relatam que foram procuradas para ajudar uma classe de crianças de quatro a cinco anos, que os gestores da escola, diziam não saber o que fazer. Esse pensamento era geral e ninguém conseguia ter uma experiência diferenciada com esse grupo de alunos.

As autoras se dispuseram a entender a creche partindo da leitura do todo, e não apenas daquela classe específica. Ouviram os educadores e a direção da creche a respeito daquele grupo de crianças e começaram a compreender a instituição como uma rede de relações que legitimavam as ações de preconceito e segregação.

Outra experiência nesse sentido foi a de Machado (2004), que fez um levantamento das escolas que apresentavam maior índice de repetência na região próxima à Cidade Universitária da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP) e chegou a uma escola específica. A proposta de trabalho nessa escola foi formar grupos de alunos com vida escolar cronificada, e com os professores destes.

Com os alunos, o objetivo era resgatar a história escolar e pensar, com eles, a produção da queixa das professoras. Com o grupo de professores era intensificar a análise dos

acontecimentos do dia a dia escolar e buscar alternativas para romper as situações cristalizadas.

Foram formados três grupos com cinco alunos cada um, desses quinze alunos, nove eram da classe especial. Foram nove encontros de uma hora de duração. Com os professores os encontros eram semanais. Ao final desse trabalho, as nove crianças que eram da classe especial haviam sido recolocadas nas classes regulares, e sete estavam acompanhando perfeitamente a classe. Alguns problemas comportamentais ainda existiam, mas, segundo a autora, eram parte do cotidiano escolar. Esse trabalho mostrou o equívoco nos laudos psicológicos de alunos diagnosticados como deficientes e o quanto esses rótulos impediam os professores de abrir-se a novas possibilidades.

Outro modelo de intervenção coletiva é o plantão institucional, um dispositivo de atendimento utilizado pela psicologia escolar crítica, criado para produzir coletivamente a desconstrução de práticas cristalizadas no dia a dia da escola, proporcionando reflexão sobre essas e criando novas possibilidades de ação que contribuem com a superação do fracasso escolar (MACHADO, 2007). “Os grupos são espaços táticos de produção de subjetividade e, portanto, abrem condições para que possam ocorrer mudanças” (p. 143).

Minin e Leite (2011) propuseram a uma escola pública um trabalho com seus alunos do ensino fundamental, pais e professores. Desde os encontros iniciais com a escola foram muito questionados quanto ao tipo de trabalho e perceberam “[...] o quanto o modelo clínico de atuação do psicólogo escolar está arraigado nas concepções de pais e educadores, e as dificuldades em romper com esta demanda” (MININ e LEITE, 2011, p. 20). E embora o grupo de alunos tenha revelado as amplas possibilidades que o trabalho do psicólogo escolar tem dentro da escola, os grupos de pais e professores não evoluíram, por uma série de interpolações resultantes da organização institucional cristalizada.

Nos mesmos moldes, Checchia (2010) relata a experiência com grupos de alunos, pais, professores e outros profissionais da escola, mas acrescenta a possibilidade de visitas domiciliares, onde

Conversávamos sobre suas versões e hipóteses acerca da queixa escolar atribuída a seus filhos, bem como sobre o processo de escolarização de modo geral. Entrávamos em contato com elementos da vida das crianças em um ambiente distinto da escola e, muitas vezes, com recursos e habilidades cuja expressão não era possibilitada nas instituições escolares. (p. 380).

Rezende et al. (2010), ao buscar uma prática coerente com a Psicologia Escolar Crítica, também acrescentam a visita domiciliar no processo de investigação/intervenção em um serviço-escola de atendimento a crianças com queixas escolar, além do atendimento em

grupo a crianças, pais e a visita escolar, pontuando que não existe hierarquia entre as atividades desenvolvidas, sendo todas importantes para a construção da compreensão e de condições que favoreçam a dissolução da queixa escolar.

Pontuam as autoras que a visita domiciliar é um importante momento para conhecer outros aspectos da dinâmica da criança, como a organização do material escolar, as regras e hábitos familiares em relação à escola e recursos que podem ser acionados no processo.

Assim, a visita domiciliar constitui-se em um espaço privilegiado de diálogo, produção de saberes e novos sentidos sobre a queixa, pois, ao fortalecer a relação de confiança e parceria entre a família e o psicólogo escolar, permite o estabelecimento de uma prática mais ampla e efetiva. (REZENDE et al., 2010, p. 172).

Johnson (2011) tem proposto a discussão do processo de inclusão, questionando, dentro de órgãos especializados de educação especial, a atitude de avaliação e acompanhamento de crianças com queixa escolar. Nesse trabalho, faz-se a releitura do caso de uma aluna, Letícia, e de seus percalços no processo de rotulação, classificação, patologização da queixa escolar, sem uma compreensão dinâmica de seu desenvolvimento.

Pinto (2011) vive no dia a dia de uma escola pública, a persistência de ser psicóloga escolar crítica, muitas vezes incompreendida em suas propostas de discussão em grupo da produção da queixa escolar e das relações interpessoais do trabalho educacional, mas vem realizando, na prática, a proposta teórica que aqui temos apresentado, de que o psicólogo escolar deve abdicar da posição de ser conivente com as práticas segregadoras e preconceituosas do sistema educacional, criando um ambiente de discussão com todos os atores escolares.

Extrapolaria a formatação desse artigo, mas são inúmeros os exemplos que poderíamos citar aqui, especialmente acompanhando os resultados que profissionais de todo o Brasil tem apresentado nos eventos de Psicologia, e especialmente nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Nos anais e resumos desses eventos encontramos relatos de intervenções: de acadêmicos em estágios supervisionados (MOURA et al. 2015; REIS, 2013; PEREIRA, 2011), da atuação do psicólogo em postos de saúde (FREIRE e VIEGAS, 2015), como psicólogo na escola (SADDY, 2015; LIMA, 2013), em equipe de apoio técnico multidisciplinar (MORCILLO JUNIOR e PEREIRA, 2015), em grupos de apoio à aprendizagem (SILVA, 2015), para deixar aqui alguns exemplos.

Nessas propostas de intervenções da psicologia escolar crítica, todos os envolvidos são estimulados a comprometer-se com a qualidade educacional dos alunos, inclusive o profissional da psicologia.

Considerações Finais

Lá se vão quase 30 anos desde os primeiros textos críticos de Psicologia Escolar, mas a realidade educacional brasileira ainda tem muito a superar na busca de um processo educacional democrático.

Na construção da escola democrática, o papel de cada um dos atores escolares é fundamental como formador de sujeitos cidadãos, inclusive do psicólogo escolar, cujas crenças e práticas podem contribuir ou dificultar relações que possibilitem tal proposta.

No momento, as discussões para as mudanças necessárias na realidade educacional brasileira, inclusive a partir da psicologia escolar crítica, está sendo desenvolvida através de uma prática dialógica no cotidiano escolar, buscando a compreensão da complexidade desse cotidiano e dessa instituição, a escola.

E não podemos dispensar o concurso de diversos saberes para as ações necessárias diante desse tema provocador, especialmente a formação continuada, cujo foco não foi discussão desse trabalho, mas certamente consideramos fundamental, desde a formação, bases que coadunem com as posturas aqui postuladas, e não faltam trabalhos na literatura nacional para embasar tal crença.

Acreditamos que esse texto serve para nos lembrar dos caminhos percorridos, mas principalmente, para apontar a necessidade de continuarmos caminhando, perseverando num posicionamento crítico de leitura da realidade.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 128p.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre a complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002. 256p.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 96p.

CHECCHIA, A. K. A. Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.2, p.379-380, 2010.

CHECCHIA A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-137.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.221-243.

FREIRE, K. E. S.; VIEGAS, L. S. A atuação do psicólogo nos serviços de saúde e assistência social frente a demanda escolar. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Escolas para Todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos. 2015. São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. p.16.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 117p.

JOHNSON, L. F. Avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem: refazendo caminhos. In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Org.). **Recortes teóricos práticos da psicologia**. Curitiba: CRV, 2011. p.23-39.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 314p.

LEIBIG, S.; RAMOS, L. F. M. **Virando o jogo da educação**. Moral e ética em ação na escola. São Paulo: Alprint, 2007. 120p.

LEITE, L. F.; TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A. Conhecendo o ex-psicólogo escolar. O psicólogo deixa de atuar na escola: o que está acontecendo? **Revista Pesquisa & Criação**, v. 9, Edição Especial, p.430-436, 2010.

LIMA, S. Z. Construindo papel do psicólogo escolar na APAE Eunápolis – BA, desconstruindo prática clínica. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM A EDUCAÇÃO. 2013, Uberlândia (MG). **Resumos...** Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG.

LOPES, L. F. **Medicalização de crianças com queixa escolar**. O Núcleo de Atenção à Saúde da Família (NASF): uma análise crítica. 2013. 114 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

MACHADO, A. M. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.117-143.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.93-103.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.35-71.

MININ, J. C.; LEITE, L. F. Compreendendo a queixa escolar em uma perspectiva crítica: relato de experiência junto a um grupo de crianças. In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Org.). **Recortes teóricos práticos da psicologia**. Curitiba: CRV, 2011. p.9-22.

MORCILLO JUNIOR, R. G.; PEREIRA, S. S. A psicologia escolar no município de Guarujá: práticas em construção. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Escolas para Todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos. 2015, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. p.20-21.

MOURA, J. O. et al. As novas perspectivas em psicologia escolar: relato de uma intervenção em uma escola pública municipal. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Escolas para Todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos. 2015. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. p.615-631.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2005. 256p.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRPSP); Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 258p.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação: Escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.193-201.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.257–296.

PEREIRA, A. A. S. A experiência da psicologia na UATI: formação acadêmica e benefícios. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: Caminhos trilhados, caminhos a percorrer. 2011, Maringá (PR). **Anais...** Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR). p.248-260.

PINTO, M. N. Caminhos e descaminhos da atuação de uma psicóloga escolar. In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Org.). **Recortes teóricos práticos da psicologia**. Curitiba: CRV, 2011. p.61-89.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.19-37.

REIS, C. L. Atendimento à queixa escolar com adolescentes: violência contada em história. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM A EDUCAÇÃO. 2013, Uberlândia (MG). **Resumos...** Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

REZENDE, P. C. M.; LIMA, C. P.; NAVES, F. F.; SILVA, M. B. Quando a psicologia escolar crítica vai à escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.1, p.171-173, 2010.

SADDY, B. S. Conversa franca – construindo espaços de escuta entre professor e alunos. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Escolas para Todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos. 2015, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. p.49.

SARAIVA, L. F. O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.59-77.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005. 184p.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção Psicológica em Creche. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.83-91.

SILVA, N. M. A atuação do psicólogo nas equipes especializadas de apoio à aprendizagem. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Escolas para Todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos. 2015, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. p.15.

SOUZA, C. S.; RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.15, n.1, p. 53-61, 2011.

SOUZA, M. P. R. et al. Atuação do psicólogo na educação: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre o tema. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014a. p.13-32.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014b. 318p.

SOUZA, M. P. R.; YAMAMOTO, K.; GALAFASSI, C. Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014c. p.223-253.

SOUZA, M. P. R. Problemas de Aprendizagem ou problemas de Escolarização? In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.49-55.

SPAZZIANI, M. L.; COLLARES, C. A. L. Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRPSP); Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010. 258p.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. **Psicologia escolar: Práticas críticas.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F.; QUEIRÓZ, K. J. M. Quando a escola ocorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.10, n.2, p.490-506, 2010.