



Pesquisa bibliográfica sobre práticas em Psicologia Educacional e Escolar em Minas Gerais

Bibliographical research on educational and school psychology practices in Minas Gerais, Brazil

Deruchette Danire Henriques Magalhães (orcid.org/0000-0002-8987-0242)¹

Celso Francisco Tondin (orcid.org/0000-0002-4588-0553)²

Deborah Rosária Barbosa (orcid.org/0000-0002-1124-2086)³

Luiza de Castro Moniz (orcid.org/0000-0003-2944-3959)⁴

Renato Batista da Silva (orcid.org/0000-0002-5662-8839)⁵

Resumo

A Psicologia Educacional e Escolar (PEE) está consolidada, mas carece de uma articulação efetiva entre práticas psicológicas e pensamento crítico. Assim, objetiva-se descrever o processo histórico da PEE no Brasil, especificamente em Minas Gerais (MG), e analisar pesquisas sobre práticas contemporâneas dessa área que tratam do trabalho do psicólogo em instituições públicas, realizadas em programas de pós-graduação em Psicologia de universidades mineiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de caráter exploratório, cujo corpus compõe-se de 25 produções sobre a história da PEE e seis pesquisas sobre práticas psicológicas. O percurso histórico, do período colonial até a contemporaneidade, evidencia como a PEE se constituiu como objeto de estudo e campo de atuação, destacando-se o trabalho de Helena Antipoff em MG. A análise de conteúdo sobre as pesquisas engloba quatro categorias: a) referenciais teóricos dos pesquisadores: alternativos ao modelo clínico; b) métodos utilizados: qualitativos, sendo cinco estudos de campo e um teórico; c) práticas psicológicas: fazeres plurais em diferentes contextos educativos, configurando-se atuações “clássicas” e “emergentes”, sendo o uso dos referenciais críticos problematizado pelos pesquisadores; d) conclusões das pesquisas: o pensamento crítico comparece de modos diferenciados nas práticas, ressaltando-se a importância da integração teoria/prática. Conclui-se reafirmando a necessidade de práticas culturalmente contextualizadas e de mudanças na formação do psicólogo.

¹ Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Brasil. E-mail: deruchettedhm3@gmail.com.

² Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Brasil. E-mail: celsotondin@ufsj.edu.br.

³ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: deborahbarbosa@usp.br.

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: luizacmoniz@gmail.com.

⁵ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: acaixadorenato@gmail.com.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Educacional. Psicologia e Educação. Psicólogo escolar. Prática psicológica.

Abstract

Although educational and school psychology (ESP) is consolidated, it lacks an effective link between psychological practices and critical thinking. Thus, this study aims to describe the historical process of ESP in Brazil, specifically in the state of Minas Gerais (MG), and to analyze research on contemporary practices in this field that addresses the work of psychologists in public institutions, conducted in psychology undergraduate programs at universities in MG. This is a qualitative, bibliographic, and exploratory study with a corpus of 25 publications on the history of ESP and six studies on psychological practices. The historical path, from the colonial period to contemporary times, shows how ESP became an object of study and a field of action, with the study by Helena Antipoff in MG standing out. A content analysis of research includes four categories: 1) researchers' theoretical references: alternatives to the clinical model; 2) methods used: qualitative, with five field studies and one theoretical study; 3) psychological practices: plural actions in different educational contexts, the configuration of "classic" and "emergent" actions, and the use of critical references questioned by researchers; 4) research conclusions: critical thinking appears in different ways in practices, highlighting the importance of theory-practice integration. This study reaffirms the need for culturally contextualized practices and changes in the training of psychologists.

Keywords: School Psychology. Educational Psychology. Psychology and Education. School Psychologist. Psychological Practice.

Este trabalho objetiva descrever o processo histórico de consolidação da Psicologia Educacional e Escolar (PEE)⁶ no Brasil, especificamente em Minas Gerais (MG), e analisar pesquisas sobre práticas contemporâneas dessa área que tratam do trabalho do psicólogo em instituições públicas, realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia de universidades mineiras. Constitui-se num recorte de uma pesquisa multicêntrica que se empenha em conhecer a história, a atuação e os desafios contemporâneos enfrentados pelos psicólogos escolares mineiros.

Desde a alfabetização realizada pelos colonizadores portugueses, os aspectos educacionais estão relacionados aos eventos psicológicos. O foco na formação de professores e o uso de teorias e métodos psicológicos para a resolução de problemas centrados no aluno são exemplos de como, historicamente, a Psicologia e a Educação se

⁶ O termo Educacional é citado em primeiro lugar em respeito à história da área, que se inicia denominando-se com esse termo. Para saber mais, ler o artigo de Barbosa e Souza (2012).

articularam, consolidando a PEE como área de estudo e atuação dos psicólogos (Antunes, 2003; Viana & Francischini, 2016; Viégas, Freire, & Bomfim, 2018; Cabral & Sawaya, 2001).

Essa perspectiva da Psicologia do escolar, marcadamente classificatória e normalizadora, atuou/atua como instrumento de consolidação da sociedade capitalista burguesa, cuja estrutura em classes se mantém por meio da distribuição desigual dos bens construídos pela humanidade. Com relação à Educação, isso não é diferente, resultando num grande contingente de segmentos populacionais marginalizados que pouco se apropriam do conhecimento científico e não encontram na escola espaço de desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Revisitar a trajetória da interface Psicologia e Educação, numa perspectiva histórico-crítica (Patto, 1984; Antunes, 2008; Tanamachi, 2002; Meira, 2003; e Tanamachi & Meira, 2003), e integrar a participação de Minas Gerais nela é uma forma de compreendê-la mais globalmente. Essa reflexão possibilita interpelar a implicação do profissional psicólogo em sua atuação no contexto escolar, tomando como parâmetro o compromisso ético-político com os excluídos.

A perspectiva crítica em PEE compreende os fenômenos educacionais em seu “caráter fundamentalmente histórico e social” (Meira, 2003, p. 19) e rompe com as epistemologias adaptativas e práticas individualizantes de atendimento às questões escolares (Patto, 1984). Essa perspectiva, portanto, preconiza a indissociação dos processos biopsicossociais e circunscreve os fatores institucionais, as dimensões culturais, econômicas, políticas e as relações interpessoais como objetos de análise dos fenômenos que emergem no cotidiano escolar.

Sobre as práticas realizadas por profissionais da PEE, na atualidade, ainda há muito a ser pesquisado, produzido, criticado e construído, uma vez que a realidade encontrada no cotidiano das Secretarias de Educação no estado mineiro – e no país como um todo – é, em geral, precária (Viégas *et al.*, 2018) e não apresenta integração efetiva entre a teoria produzida no campo crítico e as práticas realizadas, como demonstrou o estudo de Souza, Silva e Yamamoto (2014). Considera-se, portanto, relevante estudar e problematizar o que as pesquisas vinculadas aos referidos programas de pós-graduação têm produzido, pois refletem elementos da realidade dessa área em MG, podendo colaborar para a

implementação da Lei n. 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se valeu do método bibliográfico, e de caráter exploratório, na medida em que, tal como Gil (2008) postula, se propôs a realizar uma aproximação do objeto de estudo a partir do que já foi produzido sobre o tema, visando oferecer uma visão geral e, assim, apresentar novas explicações acerca das práticas em PEE que possam ser utilizadas mais precisamente em estudos posteriores. Este estudo foi dividido em duas etapas, a saber: levantamento da produção científica que trata sobre o percurso histórico da PEE no Brasil, especificamente em Minas Gerais, e levantamento da produção dos programas de pós-graduação presentes nos repositórios institucionais de universidades federais mineiras que versam sobre PEE.

A primeira etapa da pesquisa, no primeiro semestre de 2017, foi realizada para compreender o processo histórico de consolidação da PEE no país, especificamente em Minas Gerais. Foram levantadas 25 produções, sendo oito artigos, 12 capítulos de livros, quatro livros e uma tese de doutorado, publicadas nos últimos 30 anos – período que consolidou uma concepção crítica em PEE – e selecionadas por sua relevância e pertinência para que se obtivesse um amplo acesso a dados e postulações sobre a temática (Lima & Mito, 2007; Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009). Nessa etapa, foi possível compreender como se articulou ao longo dos anos a relação entre Psicologia e Educação, que será apresentada no tópico intitulado “Construção histórica da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil e em Minas Gerais”.

Na segunda etapa, também no primeiro semestre de 2017, foi realizada uma busca nos repositórios institucionais de universidades mineiras. Os repositórios institucionais são sistemas de informação que armazenam, por meio de um *software*, os resultados de pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino e de pesquisa – das universidades federais mineiras que oferecem curso de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia, sendo elas: 1. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), programa criado em 1989 (mestrado),

com o doutorado a partir de 2008 e repositório implantado em 2015 a partir da unificação de outros três que haviam sido criados entre 2006 e 2012 e eram gerenciados por unidades distintas. 2. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), programa criado em 2008 (mestrado) e o doutorado a partir de 2013, não sendo publicada a data de implantação do repositório. 3. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), programa criado em 2003 (mestrado) e repositório implantado em 2004 com o nome de “Biblioteca Digital da UFU”, passando, em 2016, a se chamar “*Ducere*: Repositório Institucional”. Dois programas não foram incluídos no levantamento: 1. Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que oferece mestrado desde 2008 e doutorado desde 2019, cujo repositório estava em construção. 2. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que criou o programa em 2015 e, portanto, não apresentava produção em 2017/1.

A escolha dos cursos com pós-graduação *stricto sensu* se justifica na medida em que pesquisá-los abrange a produção de dissertações e teses sobre o tema de interesse da pesquisa, sendo essas produções significativas devido a sua qualidade e relevância. Com o uso dos descritores “psicologia escolar”, “psicologia escolar e educacional” e “atuação do psicólogo escolar”, foram encontradas 10 pesquisas, das quais quatro foram excluídas por não comporem o escopo do estudo: duas foram realizadas exclusivamente em escolas privadas (a presente pesquisa foca o trabalho do psicólogo em instituições públicas) e duas tratavam de estudos que não discutem a atuação desse profissional.

O referencial metodológico adotado na organização dos dados obtidos na investigação das seis pesquisas encontradas nos repositórios apoiou-se nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2000), que indica os seguintes passos: a) leitura e releitura dos dados; b) elenco de temas recorrentes; e c) criação de categorias abrangendo os temas. Resultaram desse processo quatro categorias: a) referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores; b) métodos utilizados nas pesquisas; c) práticas psicológicas analisadas; e d) conclusões apontadas pelas pesquisas.

Resultados

Construção histórica da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil e em Minas Gerais

Não é possível discorrer sobre a construção da PEE em Minas Gerais sem tratar do desenvolvimento dessa área em âmbito nacional. O estudo acerca da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil tem raízes no período colonial a partir dos trabalhos realizados pelos jesuítas, de acordo com Barbosa e Souza (2012), em consonância com Massimi (1990) e Antunes (2008). Tais estudos referem obras que tratam sobre Filosofia, moral, Educação, Medicina etc., focando aspectos relacionados ao “controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, educação dos indígenas e da mulher” (Antunes, 2008, p. 470), ou seja, temáticas do campo da Educação que podem ser diretamente relacionadas a uma produção voltada para a Psicologia (Antunes, 2008; Barbosa & Souza, 2012; Barbosa, 2011).

Nesse período, destaca-se também a implantação da Reforma Pombalina durante o século XVIII, que afetou diretamente a conjuntura da Educação no Brasil Colônia. A reforma proposta pelo Marquês de Pombal tinha, entre outros objetivos, o intuito de modificar os métodos pedagógicos brasileiros promovendo uma aproximação desses ao ideário francês iluminista cujas propostas foram de igualdade e liberdade (Barbosa, 2011). Segundo Maciel e Shigunov (2006, p. 475), as “propostas foram frutos das condições sociais da época, a partir das quais, Pombal pretendia oferecer às escolas portuguesas condições de acompanhar transformações [que fossem compatíveis com os demais países da Europa]”. Consequentemente, no Brasil, “o desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional” (Maciel & Shigunov, 2006, p. 475) gerou graves desdobramentos, uma vez que, somente em 1776, 17 após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados (Maciel & Shigunov, 2006).

O pensamento psicológico continuou sendo associado à Educação durante o século XIX (Antunes, 2008). Tal tendência se intensificou a partir de 1824, quando a Constituição garantiu a educação gratuita para o ensino primário (Barbosa, 2011) – embora essa Carta tenha garantido a luta pela educação laica e gratuita, a sua efetiva consolidação demorou muitos anos para ser concretizada. A união entre a Psicologia e a Educação ainda necessitava de articulações com outros saberes, como os produzidos pela Medicina, Filosofia e, principalmente, a Pedagogia. Nesse sentido, o surgimento das Escolas Normais, em 1835,

indica uma expansão dos debates acerca da criança e dos aspectos que envolviam a aprendizagem. No entanto, somente na metade desse século houve uma formalização e sistematização de discussões sobre ensino e desenvolvimento, bem como de outros temas que, posteriormente, seriam considerados de interesse específico da Psicologia (Antunes, 2008).

Em 1853, com a “Reforma Couto Ferraz”, mais uma vez reitera-se a necessidade do ensino obrigatório e a Psicologia se vê novamente aproximada dos aspectos educacionais (Barbosa, 2011). Com a recém-proclamada República, a “Reforma Benjamin Constant”, de 1890, proporcionou algumas mudanças no contexto das disciplinas que eram lecionadas no ensino normal. Com isso, a disciplina Filosofia passou a ser chamada de Psicologia e Lógica, que por sua vez, anos mais tarde, transformou-se na disciplina Pedagogia e Psicologia (Antunes, 2008).

O advento da industrialização e a disseminação do pensamento liberal no fim do século XIX provocaram mudanças não apenas nos âmbitos econômico e político, mas também no educacional (Antunes, 2008). Nesse sentido, essa autora afirma que “o debate sobre a educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das ideias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova” (Antunes, 2008, p. 471).

Nesse contexto, as chamadas Escolas Normais eram as responsáveis por reger a formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras e da articulação dos conhecimentos produzidos nos novos laboratórios de Psicologia, assumindo um caráter mais remediativo (Antunes, 2008; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Nessa perspectiva, foi a tendência escolanovista que auxiliou na aprovação de reformas estaduais de ensino promovidas nos anos 1920. A partir daí a Psicologia começa a ser vista como autônoma e não como parte de outras áreas do conhecimento (Meira & Antunes, 2003).

Na década de 1930, dá-se a consolidação da Psicologia (apesar de a profissão ainda não ser reconhecida legalmente), seguida de um estreitamento do vínculo com a produção sobre Educação, datando dessa época um forte clamor pela educação pública expresso no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Barbosa, 2011). Sabe-se que a Educação atuou como guiadora dos serviços em Psicologia durante esse período, uma vez que a atuação

clínica e organizacional começou a ser difundida com a criação dos “Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação” e da “Clínica do Instituto *Sedes Sapientiae*”, que tinham como objetivo atender crianças com dificuldades escolares e oferecer orientação profissional. Nos cursos superiores, entretanto, o ensino de Psicologia continuava sendo relacionado à Educação, o que resultou em muitos trabalhos unindo as duas áreas do conhecimento (Barbosa & Marinho–Araújo, 2010; Antunes, 2008).

A consolidação da atuação da Psicologia com enfoque individualista para tratar de aspectos da educação se deu a partir do uso da psicometria – de viés clínico –, da avaliação de competências escolares, da formação de classes constituídas por alunos considerados especiais, de diagnósticos e de encaminhamentos para serviços especializados (Barbosa & Marinho–Araújo, 2010; Antunes, 2008; Guzzo, 1996). Além disso, destaca-se o advento da Psicanálise no Brasil em 1940, embasado no pensamento biologicista e medicalizante ligado ao movimento higienista (Barbosa & Souza, 2012). Essa conduta fez com que a Psicologia Escolar fosse caracterizada, naquela época, como um saber que visava classificar, diagnosticar e tratar as dificuldades de aprendizagem que eram relacionadas a problemas emocionais e/ou familiares, sem levar em consideração a complexidade do processo educativo e tampouco a constituição do sujeito, relegando e excluindo os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que interferem na educação de uma criança (Barbosa & Marinho–Araújo, 2010).

No entanto, ressalta-se que existiam também aqueles que estavam preocupados em compreender as relações do indivíduo considerando o contexto social e não apenas o “problema” centrado na criança e em sua família. Nessa direção, destacam-se Manoel Bomfim, Aníbal Teixeira e, principalmente, o trabalho realizado por Helena Antipoff em Minas Gerais (Campos, 2003; Barbosa & Marinho–Araújo, 2010, Barbosa, 2011).

Adentrando na história da PEE em Minas Gerais, Campos (2003) rememora a trajetória da professora e psicóloga russa Helena Antipoff, que estudou na França com Claparède e veio para o Brasil em 1929 convidada pelo governo mineiro para trabalhar na “Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais”. Segundo Lourenço (2001), desde o início de seu legado ela desempenhou atividades e funções além dos termos de seu contrato de trabalho, que especificava que devia ensinar como aplicar à Educação a

Psicologia e seus métodos. Sendo assim, com base na Psicologia e Educação, Antipoff foi capaz de propor soluções e alternativas para os problemas da “infância necessitada”, à medida que convivia com e observava as crianças, e também sugerir o fortalecimento dos ideários científicos para a Psicologia. É, nesse sentido, que a psicóloga russa se constituiu como uma das maiores precursoras da atuação em Educação Especial e da Psicologia como ciência (Lourenço, 2001).

Campos (2003) refere que Antipoff participou ativamente do movimento de renovação das escolas públicas mineiras. Além da atuação como professora e pesquisadora, foi criadora de instituições de referência, como a “Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte” (1932), a “Sociedade Pestalozzi do Brasil” (Rio de Janeiro, 1948) e o “Complexo Educacional da Fazenda do Rosário” (Ibirité/MG, 1940). Também trabalhou em projetos de formação de professores e especialistas para a educação especial, além de ser pioneira da proposta de educação rural, de educação para superdotados e de pessoas com deficiência.

O destaque da atuação de Helena Antipoff em Minas Gerais refere-se ao atendimento às crianças que ela chamava de “excepcionais”, crianças que apresentavam algum tipo de anormalidade sensorial, motora ou intelectual (Lourenço, 2001). Após dois anos de sua chegada ao país, ela trabalhou no processo de homogeneização das classes, o que lhe possibilitou observar a quantidade de alunos que estavam “atrasados” em relação ao desenvolvimento de seus pares. A justificativa dos atrasos era pautada na falta de estimulação social nos primeiros anos da infância, deficiências físicas e mentais e problemas relacionados a traços de personalidade (Lourenço, 2001). Antipoff entendia que essas crianças deveriam ser educadas a partir do seu ambiente e da consideração das características psicológicas e psicossociais, bem como de seu contexto sociocultural (Campos, 2003; Lourenço, 2001).

É nesse contexto que a “Fazenda do Rosário” é instituída para oferecer educação para as crianças que eram destinadas à não aprendizagem, consideradas “não educáveis”. De acordo com Campos (2003), essa escola rural foi construída para aplicar os métodos da Escola Ativa (escolanovismo) na educação de crianças “excepcionais” em ambiente adequado para o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem. A “Fazenda do Rosário” começou a ser reconhecida no estado e recebia propostas que visavam à integração da

escola à comunidade rural adjacente. O método rosariano focava, por um lado, na necessidade de integração à comunidade das crianças abandonadas e com “problemas de ajustamento” recebidas pela Sociedade Pestalozzi e, por outro lado, intentava levar à comunidade rural de Ibirité a organização e a rotina de uma escola, sendo enfatizada a liberdade de escolha do aluno e processos ativos durante as interações em grupo. Em vez de incentivar a competição, como no sistema escolar regular, a pedagogia rosariana promovia o aprendizado em um ambiente cooperativo.

Os anos de 1960 e 1970 são marcados por uma sucessão de fatos importantes para a Psicologia e para a Educação. Primeiramente, a Psicologia é regulamentada como profissão em 1962. Com a instauração de uma ditadura civil-militar no país, em 1964, e a efervescência de movimentos políticos e críticos, nota-se uma modificação na visão e na função da Psicologia. É possível perceber, nesse momento, uma prática voltada à interdisciplinaridade, ou seja, a Psicologia se inseriu como possibilidade de atuação em diversas áreas do conhecimento, como a Saúde e a Educação. Destaca-se que essa articulação nasce de uma demanda dos psicólogos da época pela ampliação do modo como os serviços psicológicos eram prestados, visando a uma atuação mais crítica (Campos & Jucá, 2006; Marinho-Araújo, 2010).

Inicia-se, assim, o que hoje é denominado de Psicologia Educacional e Escolar (PEE) na perspectiva crítica. Isso se configurou a partir das críticas ao fazer psicológico individualizante, afinal o psicólogo não deveria replicar e aplicar técnicas oriundas de teorias que culpabilizam os alunos e generalizam a ideia de que as dificuldades e fracasso dos escolares estão relacionados a problemas comportamentais ou ao desempenho escolar, sem considerar as dimensões socioculturais e históricas (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010; Patto, 1999). No entanto, as críticas ainda não eram capazes de mobilizar ou alterar o sistema educativo vigente e, sobretudo, alterar o paradigma seguido pela Psicologia.

As criticadas práticas com foco no “aluno-problema”, sem considerar os determinantes sociais, históricos e culturais, continuaram durante as décadas seguintes e o fracasso escolar continuava sendo explicado tendo como referência resultados obtidos por meio de instrumentos de medição da inteligência ou de avaliações individuais clínicas, e de acordo com as condições físicas e emocionais apresentadas pelos alunos. Ademais,

reduziam a compreensão acerca do indivíduo ao relacionar suas dificuldades às condições socioeconômicas de suas famílias, culpabilizando sobretudo as crianças pobres (Patto, 1999; Barbosa & Marinho–Araújo, 2010). Tal postura dos psicólogos resultava em intervenções que, segundo Barbosa e Marinho–Araújo (2010), Campos e Jucá (2003) e Maluf (2001), buscavam apenas controlar e “curar” os problemas escolares, como se fossem uma condição médica.

Com fundamento nas teorias racistas de séculos anteriores, o aluno era considerado como aquele que precisava melhorar seu “problema”, nomeado de fracasso, para se tornar um aluno “curado” e livre daquilo que o impedia de alcançar o “sucesso” (Patto, 1999). Resultou-se assim uma Psicologia que detinha o poder de diagnosticar e, também, “curar” as queixas escolares com foco no aluno (Kupfer, 2004); dessa forma, outros fatores continuavam não sendo considerados relevantes para lidar com as dificuldades durante o processo de alfabetização (Barbosa & Marinho–Araújo, 2010), etapa que merece destaque por ser fundamental na carreira escolar de qualquer indivíduo.

Tem-se que a Psicologia tradicional atuava mantendo práticas cujo objetivo era classificar, rotular e culpabilizar os alunos. Além disso, outras áreas do conhecimento também pregavam a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social se encontrava no aluno, em sua família ou em sua raça, e os problemas de aprendizagem e de ajustamento dos alunos eram considerados resultantes de processos orgânicos, de traços de personalidade, falta de habilidades e “desagregação familiar” (Meira, 2003).

Partia-se do pressuposto de que o fato de a criança apresentar alguma “falha” de alfabetização e trajetória escolar estava atrelado à “desestruturação” da família, questões financeiras, de acompanhamento e do interesse da família pela escola, de inteligência individual, bem como questões raciais, e/ou do ambiente “pobre de estimulação,” justificadas pela teoria da carência cultural (Meira, 2003). Entende-se que, ainda que teorias como essa tenham funcionado como precursoras de uma visão que deslocava a culpa do fracasso escolar do aluno para o seu meio, ela ainda apresenta limites, pois a responsabilidade pela não aprendizagem recai sobre as famílias e as condições econômicas em que vivem.

A produção de falhas ao se fazer uso de técnicas psicológicas que ofereciam categorização, segregação e marginalização começou a ser percebida. Os psicólogos asseveraram as reflexões sobre a temática, o que contribuiu para o surgimento de uma crise da Psicologia na Educação no fim da década de 1970. A produção científica e a realização de pesquisas ensejaram oportunidade para que se começasse a questionar e criticar as concepções remediativas até então aplicadas pela Psicologia Escolar, oportunizando que novos caminhos fossem construídos na área. Pode-se afirmar que a PEE foi desestabilizada, já que as teorias e métodos que estavam sendo utilizados há tantos anos não mais causavam os mesmos impactos, tampouco alcançavam os mesmos resultados (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

De acordo com as proposições de Patto (1999) e Collares e Moysés (1992), esse paradigma começou a ser modificado na década de 1980 ao se considerar que essas práticas psicológicas e escolares eram ineficientes e colaboravam para o processo de segregação e marginalização. Nesse contexto, acontece, em 1990, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), que demarca discussões sobre um novo modo de atuação nessa área. A partir dos anos 1990, com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), o debate sobre o incômodo com práticas psicológicas discriminatórias e individualizantes no contexto escolar começou a ser enaltecido (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010; Viana & Francischini, 2016). Essas instituições indicavam uma reflexão acerca das práticas e métodos utilizados de modo a promover uma mudança na atuação do psicólogo escolar que perdura até os dias atuais (Souza, 2004; Carvalho & Marinho-Araújo, 2010; Antunes, 2008).

Pode-se finalizar esse histórico afirmando que a perspectiva crítica em PEE emerge especialmente em fins dos anos 1980 e consolida-se nos anos subsequentes como um novo olhar sobre as questões relativas à relação entre Psicologia e Educação. Na PEE crítica, amplia-se o objeto de investigação e intervenção para considerar os processos de escolarização, os determinantes sociais, históricos e culturais, deixando de lado o olhar para a “criança-problema” ou sua família ou ambiente “desajustado”. Preocupa-se agora em descobrir como se construiu o fracasso escolar que culpabiliza a criança, sua família ou sua escola pelo não aprender, que tem origem em múltiplos fatores.

A perspectiva crítica trouxe consigo também novos referenciais teóricos e metodológicos que buscam nas origens dos fenômenos e na multicausalidade a explicação para o não aprender. Rompe-se com o olhar psicométrico e psicanalítico, por seu caráter individualizante, e também com os referenciais comportamentais e de educação compensatória. A abordagem histórico-cultural e a aproximação com as referências da psicologia institucional, social e comunitária se mostram profícuas nessa nova configuração da PEE crítica. Além disso, elege-se como prioritário um olhar sobre toda a escola e seus personagens: aprendizes, educadores, responsáveis e comunidade escolar como um todo. A prática do psicólogo desloca-se da criança para as relações que engendram e podem produzir tanto fracasso quanto sucesso escolar. Ademais, busca-se no trabalho do psicólogo promover uma escola para todos, de qualidade e que promova o desenvolvimento, aprendizagem, humanização e emancipação das pessoas.

Pesquisas sobre práticas psicológicas contemporâneas na interface Psicologia e Educação

Após a primeira etapa, que foi descortinar esse histórico antes detalhado, passou-se à segunda etapa da pesquisa, que foi a análise da produção dos repositórios institucionais das pós-graduações mineiras. Foram eleitas seis produções para discussão no presente artigo, que constituem o *corpus* desta etapa do estudo e serão brevemente apresentadas a seguir, em ordem cronológica. Em seguida, os dados serão apresentados e discutidos, baseando-se nas quatro categorias já referidas (referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores, métodos utilizados nas pesquisas, práticas psicológicas analisadas, e conclusões apontadas pelas pesquisas).

A dissertação intitulada *Psicologia escolar: das práticas disciplinares ao discurso psicológico*, realizada por Martins (1989) e defendida na UFMG, se propôs a compreender como as necessidades disciplinares se fazem presentes na prática educativa e como o discurso psicológico atua no cotidiano escolar.

A tese nomeada *O psicólogo e o seu fazer na educação: contando uma outra história*, trata-se de uma pesquisa realizada na UFMG por Vieira (2008), que avaliou o trabalho do

psicólogo inserido no contexto educacional, visando verificar se houve mudança no paradigma do atendimento psicológico.

A dissertação intitulada *Cursos técnicos: um campo de atuação para o licenciado em psicologia na cidade de Belo Horizonte*, realizada por Maciel (2009) e apresentada à UFMG, apresentou o contexto de professores de cursos técnicos que lecionam disciplinas relacionadas à Psicologia em cursos de formação em saúde.

A dissertação *Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares*, realizada por Lopes (2016) na UFU, verificou as necessidades de formação continuada de profissionais psicólogos que trabalham com demandas escolares na região do Triângulo Mineiro.

A dissertação *Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares*, defendida por Andrade (2014) na UFJF, discutiu as concepções e as práticas adotadas por psicólogos escolares que atuam na cidade de Juiz de Fora/MG, tendo como foco a prevenção do *bullying* no contexto escolar.

Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: demandas e desafios na história do Serviço de Atendimento ao Estudante da Universidade Federal de Uberlândia é o título da dissertação realizada na UFU, por Gerbrim (2014). Foram analisadas as demandas, recebidas pelo referido serviço, que dependem da atuação do psicólogo escolar e educacional no contexto de expansão e democratização das universidades públicas federais, promovido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Lei das Cotas.

Categoria 1: Referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores

É possível afirmar, com base na literatura consultada, que os aportes teóricos utilizados não diferem muito entre si, posto que das seis pesquisas analisadas cinco partem de arcabouço teórico similar. As pesquisas realizadas por Vieira (2008), Maciel (2009), Lopes (2016), Andrade (2014) e Gerbrim (2014) utilizam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica para conceber o objeto de estudo em questão, ressaltando o “compromisso ético-político com a emancipação humana” (Tanamachi &

Meira, 2003, p. 19), ao tratar as relações entre os alunos, professores e outros atores do contexto que se propuseram a analisar. Por outro lado, a pesquisa realizada por Martins (1989) é embasada na teoria de Michel Foucault para compreender como as necessidades disciplinares se fazem presentes na prática educativa e como o discurso psicológico atua no cotidiano escolar.

Categoria 2: Métodos utilizados nas pesquisas

Os seis estudos analisados assumem a abordagem qualitativa, sendo cinco deles pesquisas de campo (Vieira, 2008; Maciel, 2009; Lopes, 2016; Andrade, 2014 e Gerbrim, 2014) e um compõe uma pesquisa teórica de cunho arqueológico foucaultiano (Martins, 1989). Todos eles realizaram pesquisa bibliográfica. Além disso, Gerbrim (2014) e Vieira (2008) a associam com a pesquisa documental.

Em termos das técnicas de coleta dos dados, todas as pesquisas de campo (Vieira, 2008; Maciel, 2009; Lopes, 2016; Andrade, 2014; Gerbrim, 2014) utilizaram a entrevista semiestruturada e/ou livre, tendo como participantes profissionais e públicos atendidos (alunos, professores, famílias). Dois estudos (Vieira, 2008; Gerbrim, 2014) também utilizaram os arquivos documentais das clínicas em que realizaram a pesquisa. O estudo teórico realizado por Martins (1989) teve como fonte as obras de Foucault.

Em termos de análise dos dados, os pesquisadores adotam a análise de conteúdo temática e estrutural baseada em Bardin para interpretação dos relatos das entrevistas (Vieira, 2008; Maciel, 2009; Andrade, 2014; Gerbrim, 2014) e Bogdan e Biklen, na pesquisa de Lopes (2016). Martins (1989), por sua vez, baseou-se na arqueologia foucaultiana.

Categoria 3: Práticas psicológicas analisadas

Os estudos focam em práticas psicológicas, cada uma delas em um contexto diferente. A pesquisa de Martins (1989) discutiu a atuação do psicólogo na educação básica, relacionando-a com as práticas pedagógicas, com ênfase nas necessidades disciplinares que

demandam a intervenção desse profissional e como, a partir daí, o discurso psicológico circula no cotidiano escolar.

Vieira (2008) estudou as experiências profissionais dos psicólogos atuantes na Clínica de Psicologia Edouard Claparède, da Fundação Helena Antipoff, em Ibitaré/MG, por meio dos laudos produzidos por eles nos processos de avaliação psicológica decorrentes de queixas apresentadas por escolas. A prática psicológica analisada foi em torno da produção de tais laudos, cuja estrutura é padronizada e composta por quatro seções: identificação, testes aplicados, análise dos resultados e conclusão.

Por sua vez, a pesquisa de Maciel (2009) focou a licenciatura em Psicologia e foi realizada no contexto de atuação de professores de cursos técnicos da área da saúde que lecionam disciplinas que contemplam conhecimentos psicológicos.

O estudo de Lopes (2006) explorou as intervenções realizadas por psicólogos no atendimento às demandas escolares em diferentes contextos: uma que atua na rede pública de ensino, uma que atua com demandas clínicas encaminhadas por escolas, um que trabalha com demandas do ensino médio em uma escola da rede privada e uma que atende questões relacionadas aos ensinos infantil e fundamental de uma instituição privada.

O estudo de Andrade (2014) contemplou a prática psicológica em relação à prevenção de *bullying* nas escolas, explorando as concepções e as práticas adotadas por psicólogos que atuam em escolas públicas e privadas na cidade de Juiz de Fora.

Por fim, Gerbrim (2014) estudou as queixas recebidas pelo Serviço de Psicologia ao Estudante (Seaps) da UFU, focando as demandas que dependem da atuação do psicólogo escolar e educacional no contexto de expansão e democratização das universidades públicas federais.

Categoria 4: Conclusões apontadas pelas pesquisas

O estudo realizado por Martins (1989) indicou uma divergência acerca da Psicologia Escolar e atuação do psicólogo na escola, visto que o conjunto de práticas e teorias aplicadas por esse profissional difere das ações esperadas pelo corpo pedagógico. Por isso,

o autor propõe uma aproximação da Psicologia com as práticas pedagógicas, de modo que a ciência psicológica possa ampará-las.

A pesquisa de Vieira (2008) concluiu que o trabalho desempenhado pelos psicólogos tem sido visto como inclusivo, uma vez que tem buscado aportes teóricos que ressaltam o entendimento da constituição social e cultural, não só do contexto escolar, mas também dos processos psicológicos vivenciados pelos alunos e seu entorno.

A pesquisa de Maciel (2009) argumentou que a Psicologia abrange diferentes áreas da formação profissional, principalmente relacionadas ao contexto da saúde, e que a licenciatura em Psicologia é indispensável para atuar nesses cursos. Reforça, assim, a ideia de que é indispensável a presença do psicólogo em contextos que apresentam demandas que podem ser atendidas apenas por esse profissional.

Lopes (2016) verificou que os psicólogos ressaltam a importância do trabalho que realizam, mas apresentam queixas relacionadas ao contexto em que estão inseridos. A autora pondera que é necessário que o profissional inserido no contexto educacional e escolar entenda a realidade, a precariedade e as condições de trabalho que lhe são oferecidas; do contrário, poderá exercer um trabalho que não contribui para processos emancipatórios e autônomos dos alunos atendidos.

Andrade (2014) demonstrou que a maioria dos psicólogos escolares procurou expandir o conhecimento participando de cursos de pós-graduação, entretanto ainda realizam práticas limitadas para lidar com o *bullying*, com foco reativo, a despeito da possibilidade de prevenção. A autora destaca a necessidade da preparação do psicólogo para auxiliar os alunos que sofrem com esse tipo de agressão, de modo a promover, por meio de intervenções efetivas, maior proteção a eles e enfrentamento ao fenômeno.

Gerbrim (2014) identificou a falta de treinamento e experiência dos psicólogos para atender às demandas no contexto da Universidade. Entretanto, a autora aponta a existência de um novo panorama, considerando que as políticas públicas para a democratização do ensino superior corroboram a atuação desses profissionais. Ademais, a pesquisa ressalta que, no âmbito da assistência estudantil, há um progresso de pesquisas visando priorizar as demandas psicossociais e psicoeducacionais dos alunos a fim de embasar projetos de intervenção que fundamentem processos políticos e institucionais.

Discussão

Destaca-se o pequeno número de produções encontradas nos repositórios institucionais, mesmo que se pondere a especificidade do recorte utilizado nesta pesquisa (a atuação profissional em PEE) e o fato de que os repositórios existem há um período menor de tempo do que os próprios programas de pós-graduação (e no caso de um deles, UFSJ, esse dispositivo ainda não exista à época do estudo) e, por isso, constar neles apenas uma parcela das dissertações e teses produzidas. Esse número (seis) pode refletir a pouca importância dada ao trabalho do psicólogo na interface Psicologia e Educação pelos programas, o que não deixa também de expressar o espaço limitado ou mesmo a inexistência do ensino, pesquisa e extensão em PEE nos cursos de graduação, além da existência reduzida de vagas em escolas e outras instituições educacionais. Ou seja, parece compreensível que a pouca presença da PEE na formação e no mercado de trabalho resulte no pouco interesse por pesquisas na área.

Os referenciais teóricos que embasam as análises acerca das práticas psicológicas indicam a tendência a um pensamento crítico (Tanamachi, 2002; Meira, 2003; Tanamachi & Meira, 2003) – portanto, alternativos ao modelo tradicional –, contribuindo para consolidar a construção da PEE nas últimas quase quatro décadas, que se traduz numa postura transformadora em relação à identidade e à função social do psicólogo, como Patto (1984) já indicava ser necessário. Nessa mesma direção, Souza (2014, p. 25) assevera que “compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica passou a ser objeto de pesquisadores brasileiros e do interesse dos órgãos de classe”.

A presença maciça de abordagens qualitativas como opção metodológica dos estudos mapeados coaduna a realidade geral da PEE. Tal escolha decorre da necessidade de articulação de métodos dessa natureza com o referencial teórico crítico, visando à compreensão da complexidade que envolve as práticas dos psicólogos escolares e os fenômenos educacionais. Patto (1988) assinalou de modo precursor o desafio de incorporar aos métodos de pesquisa dessa área as críticas metodológicas empreendidas pela PEE, de modo a torná-los coerentes com os novos referenciais adotados. Desse modo, os métodos

utilizados nas pesquisas analisadas evidenciam a preocupação em considerar os processos objetivos e subjetivos – como totalidade – que constituem as práticas psicológicas nos contextos escolares e educacionais e os seus efeitos nas vidas dos indivíduos e nas dinâmicas das instituições, buscando a superação da fragmentação dos fenômenos promovida por metodologias tradicionais e positivistas.

Nesse sentido, é compreensível que dos seis estudos apenas um não tenha se valido de pesquisa de campo, denotando a importância de pesquisar as realidades e os atores que nela interatuam. Quanto às técnicas utilizadas nesses trabalhos (de campo), entende-se que a entrevista tenha sido unanimidade, haja vista ser um poderoso instrumento de investigação, na medida em que, ao considerar as falas dos participantes, acessa as suas interpretações acerca de aspectos da vida social (Bogdan & Biklen, 1994) e, assim, amplia a contextualização histórica e sociocultural acerca das vivências dos alunos, professores, familiares e psicólogos. Pondera-se, no entanto, o não uso da observação, outra técnica que tem sido utilizada nas investigações da PEE – especialmente aquelas de cunho etnográfico (Souza, 2010) – e que pode complementar a aplicação de entrevistas. Por fim, em duas pesquisas, a investigação de documentos – no caso os prontuários clínicos – reforça a postura metodológica de que a consulta a fontes diversas encorpa e enriquece as possibilidades de produção e análise de dados.

As práticas psicológicas investigadas acontecem em diferentes contextos (instituições de educação básica e de ensino superior, em cursos técnicos da área da saúde nos quais são ensinados conhecimentos psicológicos e em espaços clínicos que recebem queixas/demandas escolares) que representam parte da amplitude de possibilidades de atuação que a PEE tem desenvolvido. Esses achados confirmam o que Meira (2003, p. 60, grifos da autora) defende sobre o lócus de trabalho do psicólogo educacional e escolar: “o melhor lugar para o psicólogo [educacional e] escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da Educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola”.

Essa inserção em diversos contextos, mantendo sempre o compromisso com o universo da educação, foi e continua sendo fundamental para o desenvolvimento da PEE na perspectiva crítica, devido ao fato de que duas tendências se consolidaram depois das

intensas discussões sobre a autonomia do trabalho dos psicólogos, em relação às demandas escolares e às críticas referentes à atuação desses profissionais iniciadas na década de 1980: “a) a retirada total do psicólogo escolar do sistema educacional [...]; b) retirada dos psicólogos da escola e formação de equipes de trabalho nas secretarias municipais e estaduais” (Souza, 2014, p. 27). Essas duas tendências provocaram, conseqüentemente, uma retração do campo de trabalho dos psicólogos nas redes públicas de ensino. Diante disso, pergunta-se: o que teria sido da PEE sem a inserção dos psicólogos em outros contextos, alguns deles novos, a partir dos quais puderam continuar se dedicando às questões educacionais e escolares?

Quanto aos objetos das práticas psicológicas investigadas, pode-se dizer que são tanto “clássicos/tradicionais” (práticas disciplinares na escola e expectativas relacionadas à atuação do psicólogo, atendimento de queixas/demandas escolares na educação básica, e atuação de professores no ensino de conhecimentos psicológicos na formação em saúde) quanto “emergentes” (prevenção do *bullying* na educação básica e atendimento de demandas psicológicas na educação superior), denotando o movimento incessante de (re)produção das questões com as quais os psicólogos educacionais e escolares são convocados a se ocupar. Esse movimento não está descolado dos acontecimentos macrossociais e se atualiza de acordo com as especificidades de determinados grupos, coletivos e instituições, como se pode exemplificar com a pesquisa que investigou, no contexto da expansão e democratização do acesso ao ensino superior promovida em todo o país por governos populares, as demandas produzidas para o atendimento psicológico em uma determinada universidade pública federal.

As práticas psicológicas estudadas foram desenvolvidas em contextos, condições e fundamentos diferenciados, sendo os referenciais teóricos críticos utilizados como dispositivos de análise pelos pesquisadores e de modo muito específicos pelos profissionais protagonistas das práticas investigadas. Por isso, por vezes, evidencia-se um tensionamento entre os referenciais utilizados pelas pesquisas e o que é vivenciado na prática dos psicólogos, que se expressa em problematizações e críticas elaboradas pelos pesquisadores.

Em uma sequência histórica, os estudos de Guzzo (1996), Cruces (2003), Correia (2004) e Souza *et al.* (2014) demonstram que o psicólogo que atua na educação geralmente

não parte de um referencial teórico específico e não segue uma modalidade de atuação consolidada. Isso dificulta uma prática reconhecida que atenda de forma integral a população e que reconheça os indivíduos em sua totalidade, como orientam os postulados da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico dialético, bases do pensamento crítico.

Tanamachi (1992, 1997, 2002), em uma série histórica de publicações, também já apontava a distância persistente entre as tendências de trabalhos na perspectiva crítica e a proposição de um conhecimento crítico em PEE que precisava ser superada. Em vista disso, afirma que os autores que têm participado do movimento de crítica à PEE de modelo tradicional reiteram a necessidade de “buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e Educação e [...] considerar o conjunto de atribuições que lhes são próprias” (Tanamachi, 2002, p. 79).

Considerações finais

A trajetória histórica de consolidação da PEE no Brasil, especificamente em Minas Gerais, e a análise de pesquisas encontradas nos repositórios institucionais das universidades desse estado sobre práticas dessa área, realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia dessas instituições, indicam a necessidade de uma integração entre o pensamento crítico produzido no meio acadêmico e as práticas realizadas por profissionais nos diversos contextos escolares e educacionais. Entende-se que a inserção do psicólogo na Educação deve ser realizada com base nos estudos e práticas de vertente crítica, dada a natureza histórico-social do desenvolvimento e que a PEE contribui para o processo de emancipação humana.

Nessa direção, aponta-se a necessidade de investimento na formação e no exercício profissional do psicólogo pautados no compromisso social. Sendo assim, entende-se que é fundamental criar condições para avançar o processo de consolidação da identidade do psicólogo educacional e escolar crítico, de modo que sua prática seja promotora de diálogo com todos os atores que compõem o contexto educativo em prol de mudanças do cenário de persistentes e novas desigualdades educacionais.

Essa necessidade se torna mais evidente depois da publicação da Lei n. 13.935/2019, que fomentou a criação de novos cargos para atuação dos psicólogos nas redes públicas de educação básica de todo o Brasil. O que será produzido pelos psicólogos nesses espaços? Por mais que as entidades representativas da Psicologia atuem em prol da regulamentação da lei, como tem feito, pouco será feito se os cursos de graduação e também de pós-graduação não disponibilizarem conhecimentos sobre a trajetória da PEE, políticas educacionais e formas de atuação do psicólogo nos contextos escolares e educacionais na perspectiva crítica. Também urge que ofereçam estágios, projetos de pesquisa e de extensão; ademais, é mister que os cursos de pós-graduação ampliem processos de formação de professores/pesquisadores para o trabalho nessa área. As instituições onde esses profissionais trabalham/trabalarão também devem assumir o compromisso com a formação continuada dos seus trabalhadores.

A partir dessa realidade, cabe ao psicólogo empenhar-se em uma atuação de perspectiva crítica com foco institucional e na formação de redes (com atores internos e externos à escola), e apropriar-se, a partir da lógica dialética, da concepção de sujeito construído com base na realidade material e nas relações humanas. Isso evitaria uma atuação que desconsidere o contexto sociocultural em que alunos, famílias e professores estão inseridos, espaço onde são produzidas queixas, demandas, potencialidades, resistências etc. Por isso, espera-se que os instrumentos de trabalho veiculados na formação do profissional psicólogo considerem a diversidade das populações que convivem nas escolas públicas. Afinal, as discussões movimentadas pela PEE têm sido na direção de novas perspectivas para a atuação do psicólogo no campo educativo que superem o enfoque tradicional, psicométrico, clínico e ajustatório tão denunciados e criticados, com o objetivo de romper padrões historicamente hegemônicos da teoria e prática profissional, colocando a Psicologia a serviço do direito à Educação de qualidade socialmente referenciada.

Referências

Andrade, G. C. (2014). Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 139–168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–475. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.
- Barbosa, D. R. (2011). Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar?: Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163–173. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393–402. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143–155. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200003>.
- Campos, F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados em Psicologia*, 17(49), 209–231. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37–56). Campinas: Alínea.
- Carvalho, T. O., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219–228. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007&lng=pt&tlng=pt.

- Correia, M. (2004). O desafio do cenário escolar para o profissional da Psicologia: por onde começar?. In M. Correia (Org.). *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp. 61–82). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2003). *Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade*. In S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17–35). Campinas: Alínea.
- Gerbrim, L. B. (2014). *Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do Serviço de Atendimento ao Estudante da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Guzzo, R. S. L. (1996). *Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas*. In S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75–92). Campinas: Alínea.
- Kupfer, M. C. M. (2004). *O que toca à/a psicologia escolar*. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 55–65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). *Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.
- Lima, T. C., & Mioto, R. C. T. (2007). *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. *Revista Katálysis*, 10(spe), 37–45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.
- Lopes, J. A. (2016). *Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.
- Lourenço, E. (2001). *Helena Antipoff: um marco na história da Psicologia em Minas Gerais*. *Temas em Psicologia*, 9(3), 239–246. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000300008&lng=pt&tlng=pt.

- Maciel, L. S. B., & Shigunov, A., Neto. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 465–476. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.
- Maciel, M. S. (2009). *Cursos técnicos: um campo de atuação para o licenciado em psicologia na cidade de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Maluf, M. R. (2001). O psicólogo escolar e a Educação: uma prática em questão. In Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp. 59–71). Campinas: Alínea.
- Martins, L. C. (1989). *Psicologia Escolar: das práticas disciplinares ao discurso psicológico*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Marinho–Araújo, C. M. (2010). *Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção*. Em *Aberto*, 83(23), 15–35. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Psicologia+Escolar+pesquisa+e+interven%C3%A7%C3%A3o/3f9bf8a9-619f-40e4-a275-d7b77d1bef96?version=1.3>.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira*. São Paulo: EPU.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico–Crítica e da Psicologia Sócio–Histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 13–79). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72–77. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198>.

- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1–15. Recuperado de <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>.
- Souza, M. P. R. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado & M. R. P. Souza (Orgs). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17–37). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2014). O movimento da crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In M. M. R. Souza, S. M. C. Silva & K. Yamamoto (Orgs.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13–32). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. M. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. (1992). *Psicologia Escolar: tendências e avanços da Psicologia na Educação escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, Brasil.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, Brasil.
- Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, M. R. P. Souza & M. L. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73–104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes. *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11–62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viana, M. N., & Franschini, R. (2016). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?*. Brasília: CFP.

Viégas, L. S., Freire, K. E. S., & Bomfim, F. B. (2018). Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 133–140. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013260>.

Vieira, R. C. (2008) O psicólogo e o seu fazer na Educação: contando uma outra história. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Recebido em: 4/3/2020

Aprovado em: 4/12/2020