



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano  
e Saúde**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO**

**Camila Moura Fé Maia**

**Brasília, abril de 2017**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e  
Saúde**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E  
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO**

**Camila Moura Fé Maia**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza**  
**Brasília, abril de 2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M M217p Maia, Camila Moura Fé  
Psicologia escolar e patologização da educação:  
concepções e possibilidades de atuação / Camila Moura  
Fé Maia; orientador Regina Lucia Sucupira Pedroza. -  
Brasília, 2017.  
84 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de  
Brasília, 2017.

1. Psicologia escolar. 2. Patologização. 3.  
Análise das práticas profissionais. I. Pedroza,  
Regina Lucia Sucupira, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e**  
**Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza – Presidente  
Universidade de Brasília – UnB

---

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro  
Universidade de Brasília – UnB

---

Profa. Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida - Membro  
Universidade Católica de Brasília

---

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges - Suplente  
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, abril de 2017

## AGRADECIMENTOS

No percurso de realização do mestrado contei com o apoio de várias pessoas, sem as quais não teria conseguido concluir esse processo. Meus agradecimentos aqui são apenas uma tentativa de retribuir todo carinho e cuidado.

Gostaria de agradecer primeiro a minha orientadora, Regina Pedroza, que desde a graduação me ensina como a transformação é possível, e pode se dar no cotidiano, através de relações respeitadas, de cuidado, de atenção e de incentivo à autonomia. Sua confiança em mim, o constante apoio e contribuições inestimáveis são a base de uma longa caminhada de estudos e desse trabalho. Obrigada!

Agradeço também à minha família, cujo suporte, amor, preocupação e incentivo me fizeram ser quem sou: minha mãe, Rejane, meu pai, José Carlos, e meus irmãos, Gustavo, Tiago e Caio. Na verdade, todos meus familiares me deram apoio nesse processo, cada um a sua forma, e por isso serei sempre grata. Um agradecimento especial ao meu avô, José de Anchieta, por ser um exemplo de sabedoria e de estudo, e por demonstrar interesse pela minha pesquisa em cada etapa.

Agradeço também às amigas que a psicologia me deu e que foram essenciais nesse processo todo: Cla, Ívina, Laís, Lilian, Ludi, Maíra, Michelle, Nana, Sara, Rafa, Thay e Talita. O acolhimento, a escuta, a paciência, as risadas e o auxílio de vocês nos momentos angustiantes foram suporte para minha caminhada, nada fácil, nesse mestrado. Obrigada de coração!

Ao João, não tenho nem palavras para expressar a gratidão pelo companheirismo, carinho, cuidado e paciência comigo na reta final. Obrigada, meu amor, por sempre confiar em mim! Não teria conseguido terminar esse trabalho sem a sua ajuda.

Agradeço às alunas de pesquisa, Maria Júlia e Ravena, que se dispuseram a estar comigo em momentos de estudo e reflexão, bem como em alguns momentos empíricos.

Também agradeço aos meus colegas do Laboratório Ágora Psiqué, cujas conversas, trocas e escuta tornaram esse processo mais interessante e enriquecedor.

Agradeço a todos os funcionários e professores do PGPDS, principalmente à professora Lúcia Pulino, cujas contribuições incentivaram o constante questionamento e reflexão no processo de construção do conhecimento.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, Sandra Francesca de Almeida, Gabriela Mieto e Fabrícia Borges por terem aceito esse convite.

Meu obrigada especial aos psicólogos escolares que aceitaram participar dessa pesquisa. A disponibilidade de vocês em compartilhar suas experiências e conhecimentos deram sentido a essa pesquisa e a tornaram possível.

Agradeço, enfim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que apoiou meu afastamento para o mestrado.

## RESUMO

É notório o aumento de diagnósticos de diferentes transtornos no âmbito escolar, que retomam a antiga lógica de patologização das dificuldades no processo de escolarização. A psicologia, em sua relação com a educação, produz discursos que podem funcionar para a manutenção dessa lógica e sustentar práticas profissionais patologizantes. Frente a essa realidade, e a partir da experiência como psicóloga escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), buscamos compreender as concepções e práticas de psicólogos escolares da SEEDF sobre a patologização da educação. Além disso, visamos proporcionar um espaço de escuta e reflexão para esses profissionais, de maneira que eles pudessem falar sobre práticas vividas para eles como conflitantes. A pesquisa fundamentou-se na psicologia materialista dialética de Vigostki e Wallon, tendo como metodologia grupos de discussão das práticas profissionais inspirados no método Balint. Foram realizados cinco encontros com nove psicólogos escolares de uma cidade satélite do Distrito Federal. Os temas elegidos como mais angustiantes foram: diagnóstico e concepções sobre deficiência intelectual; função e atuação do psicólogo escolar; e as relações entre psicólogo e demais profissionais da escola. A partir da análise dos relatos, identificamos que há necessidade de se abrir espaços de escuta e troca para os psicólogos escolares de maneira que possam refletir sobre sua atuação e transformá-la. Defendemos que um desses espaços pode ser os grupos de discussão das práticas profissionais inspirados no método Balint. Essa metodologia parte de situações que mobilizam os profissionais, permitindo o engajamento e a reflexão sobre a atuação, abrindo possibilidades de superação de práticas tradicionalmente patologizantes. Acreditamos assim na contribuição desta pesquisa para a construção da prática de atuação de psicólogos escolares.

**Palavras-chave:** psicólogo escolar, patologização, análise das práticas profissionais

## ABSTRACT

It's notorious the increase of diagnoses of different disorders in the school environment, that bring back the old logic of pathologization of difficulties in the schooling process. Psychology, in its relationship with education, produce speeches that can work for the maintenance of that logic and sustain professionals pathologizing practices. Against that reality, and from the experience as school psychologist of the Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), we seek to understand the conceptions and practices of school psychologists of SEEDF about the pathologization of the education. Furthermore we aim to provide a space of listening and reflection to those professionals, in a way that they can talk about the practices experienced by them as conflicting. The research was based in the materialist psychology of Vigostki and Wallon, having as methodology discussion groups of the professional practices inspired in the Balint method. Five meetings were performed with nine school psychologists from a satellite city of Distrito Federal. The themes elected as the most distressing were: diagnostics and conceptions about intellectual disability; role and practice of the school psychologist; the relations between the psychologists and others school professionals. From these results, we identify the need to create listening and exchanging spaces for school psychologists in a way that they can reflect about their practice and transform it. We defend that a space can be the groups of discussion of professional practices inspired in the Balint method. That methodology comes from situations that mobilizes professionals, allowing the engagement and reflection about their performance, opening possibilities for overcoming traditionally pathologizing practices. We believe in the contribution of this research to the construction of the practice of school psychologists.

**Keywords:** school psychologist, pathologization, analyses of professional practices

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT .....	viii
CAPÍTULOS	
I – INTRODUÇÃO .....	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	4
1. Psicologia, desenvolvimento humano e patologização .....	4
1.1 A constituição da psicologia enquanto ciência .....	4
1.2 A psicologia materialista dialética de Vigotski e Wallon .....	9
1.3 As relações históricas entre psicologia e patologização .....	15
1.4 A patologização como naturalização do psiquismo: tecendo algumas críticas .....	20
2. Psicologia escolar e patologização .....	26
2.1 Relações psicologia e educação no Brasil .....	27
2.2 Psicologia escolar e patologização da educação .....	37
III – OBJETIVOS .....	47
IV – METODOLOGIA .....	48
1. Pressupostos metodológicos .....	48
2. Contexto e participantes .....	49
3. Grupo de análise das práticas profissionais inspirado no Grupo Balint .....	50
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	55
1. Diagnóstico e concepções sobre deficiência intelectual .....	55
2. A função e a atuação da psicóloga escolar .....	59
3. As relações entre psicólogos e demais profissionais da escola .....	63
Sobre o grupo de análise das práticas profissionais .....	66
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
REFERÊNCIAS .....	70
ANEXO .....	83

## I – INTRODUÇÃO

O aumento de diagnósticos dos mais diferentes transtornos nos sistemas educacionais é um fato constatado e amplamente debatido na literatura (Bastos, 2013; Christofari, Freitas & Baptista, 2015; Collares, 1994; Freitas & Rota Júnior, 2014; Hashiguti, 2009; Meira, 2012; Moysés e Collares, 2014; Richter, 2012; Patto, 1991; Zucoloto, 2007). Esse aumento se relaciona, dentre outros fatores, ao processo de transformar questões sociais complexas, como é a dificuldade no processo de escolarização, em problemas do indivíduo, em especial em um defeito no seu aparato orgânico. É o que denominamos de patologização da educação.

A psicologia, em sua delicada relação com a educação, construiu discursos e práticas que influenciaram na manutenção dessa lógica patologizante. Isso se evidencia, por exemplo, pela forma como a psicologia entra na escola: sua principal função era medir, classificar, selecionar e diagnosticar os estudantes quanto a sua capacidade de progredir nos diversos graus escolares (Patto, 1987). Mesmo com uma vasta produção que critica essas práticas, ainda se percebe uma atuação do psicólogo escolar voltada para a identificação e diagnóstico dos estudantes que não correspondem as expectativas do modelo hegemônico de educação, contribuindo para o cenário de patologização da educação (Cavalcante & Aquino, 2013; Viégas, 2016).

Enquanto psicóloga escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que vivencia essa realidade, o estudo da patologização da educação e sua relação com as concepções e práticas dos psicólogos escolares é, ao mesmo tempo, uma necessidade, um desejo e um desafio.

Necessidade e desejo por entender que essa realidade precisa ser questionada, criticada e transformada, e somente a partir da compreensão de um fenômeno é possível alterá-lo intencionalmente, na direção desejada. Ao mesmo tempo, se constitui um desafio, por me colocar dialeticamente enquanto profissional e pesquisadora, em um movimento de aproximação e distanciamento do meu objeto de pesquisa que me permita compreendê-lo em seus movimentos, suas contradições, a partir de uma postura científica, mas ética e politicamente engajada.

A sustentação dessa posição parte dos princípios materialistas dialéticos que fundamentam as contribuições teórico-metodológicas de Vigotski e Wallon. A produção de ambos os autores se baseia na premissa marxista de ciência para a transformação. Dessa forma, busca-se a superação da ideia de neutralidade do pesquisador, compreendendo a construção de conhecimentos científicos em sua relação intrínseca com uma ética e um compromisso com a transformação da realidade, historicamente injusta e alienadora.

Outra premissa fundante do materialismo dialético é o estudo histórico dos fenômenos, compreendendo-os em movimento, em transformação. Essa compreensão vai de encontro a pesquisas tradicionais em psicologia que pressupõem a realidade como algo estático, cuja intencionalidade de coletar dados apenas sistematiza o mundo natural e imutável. Entendemos, pelo contrário, que o objetivo da ciência não é apenas a descrição das observações do fenômeno, mas também a explicação interpretativa do objeto estudado.

Sendo assim, no primeiro capítulo da fundamentação teórica, partimos da história do reconhecimento da psicologia enquanto ciência, para apreender como uma perspectiva positivista da psicologia favoreceu a compreensão organicista do psiquismo. Esse reducionismo biologizante sustenta a lógica de que questões sociais podem ser entendidas enquanto problemas individuais, defeitos no aparato orgânico do sujeito, base para os processos de patologização. Partimos das concepções materialistas dialéticas de Vigotski e Wallon sobre o desenvolvimento humano para apontar como as explicações puramente biológicas do psiquismo ignoram a sua especificidade, qual é ser a unidade entre biológico e social, interno e externo, indivíduo e sociedade.

No segundo capítulo da fundamentação teórica, trazemos um pouco da história da relação da psicologia com a educação no Brasil. A atuação do psicólogo escolar, constituída historicamente, mas ainda com permanência na atualidade, possui relação com a patologização do não aprender. Apresentamos, então, a concepção de uma psicologia escolar crítica que questiona práticas tradicionalmente patologizantes, apontando para a possibilidade de mudança na atuação desse profissional.

Em seguida, explicitamos os objetivos que norteiam essa pesquisa: 1) compreender as concepções e práticas de psicólogas e psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sobre a patologização da educação; 2) proporcionar um espaço de escuta e reflexão sobre as práticas de psicólogas e psicólogos escolares da SEEDF; 3) analisar o relato da prática profissional de psicólogas e psicólogos escolares da SEEDF no que se refere à patologização da educação.

No capítulo seguinte, traçamos o percurso metodológico deste estudo, que tem como ponto de partida para a construção de informação a realização de grupos de discussão das práticas profissionais inspirados no grupo Balint. Essa metodologia propõe a análise da prática profissional a partir da discussão de situações de trabalho vivenciadas como conflitantes pelos participantes da pesquisa. Definimos também, nesta seção, os procedimentos para a pesquisa e para análise dos resultados, bem como apresentamos o contexto e os participantes da mesma.

Os resultados e a discussão da pesquisa são apresentados no quinto capítulo, em um diálogo constante entre a fundamentação teórica e a análise das falas dos psicólogos. Por

fim, apontamos as considerações finais realizadas, destacando a importância dos espaços de escuta e de troca entre psicólogos como possibilidade de reflexão sobre a atuação, abrindo possibilidades de mudança.

## II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA DESENVOLVIMENTO HUMANO E PATOLOGIZAÇÃO

#### 1.1 A constituição da psicologia enquanto ciência

A psicologia enquanto ciência é relativamente recente na história do conhecimento, tendo seu reconhecimento no final do século XIX. Apesar de uma marcação temporal definida e consensual dentro da sua história, as bases de sustentação para seu surgimento como ciência independente são as mais diversas, chegando-se a falar em um múltiplo surgimento da psicologia (Ferreira, 2006a). Esse surgimento múltiplo se deve às igualmente múltiplas posturas metodológicas e teóricas dentro do campo psicológico, cada uma com seu percurso histórico (Figueiredo, 2008). Há autores que questionam se é possível falar de uma única psicologia, apontando que há psicologias, no plural, considerando os mais diversos paradigmas e abordagens existentes, que produzem conhecimentos distintos e não imediatamente compatíveis (Fenici, 2009; Figueiredo, 2006).

Segundo Figueiredo (2008), a pluralidade na psicologia seria o resultado das diferentes respostas encontradas no projeto de torná-la uma ciência independente. Ou seja, seria na gênese da psicologia enquanto ciência que poderíamos buscar a compreensão da pluralidade. Faz-se necessário, portanto, um retorno ao período pré-científico da psicologia, de maneira a apreender, pelo menos em parte, os contornos sociais e filosóficos que tornaram possível e desejável o reconhecimento da psicologia enquanto ciência, bem como as diferentes respostas a esse projeto. Essa filiação histórica da psicologia permitirá, igualmente, dar as bases para críticas posteriores ao fazer psicológico na atualidade.

Como dito anteriormente, a psicologia é reconhecida como ciência no final do século XIX, época marcada pela valorização do conhecimento científico, compreendido como a verdadeira forma de construção de conhecimento. A ciência moderna, base do que entendemos como ciência até hoje, se constitui a partir do século XVII, como consequência e resposta às intensas modificações no mundo ocidental nos séculos anteriores. Como sintetiza D. Marcondes (2001),

As grandes navegações, iniciadas já no séc. XV, e principalmente a descoberta da América vão alterar radicalmente a própria imagem que os homens faziam da Terra. As teorias científicas de Nicolau Copérnico, Giordano Bruno, Galileu Galilei e Johannes Kepler vão revolucionar a maneira de se considerar o mundo físico, dando origem a uma nova concepção do universo. A Reforma de Lutero

vai abalar a autoridade universal da Igreja Católica no Ocidente, valorizando a interpretação da Bíblia pelo próprio indivíduo. A decadência do sistema feudal e o surgimento do mercantilismo trazem uma nova ordem econômica baseada no comércio, com a defesa da livre iniciativa, e no individualismo. Na arte, o movimento renascentista, ao retomar os valores da Antiguidade clássica, vai opor uma cultura leiga, secular e mesmo de inspiração pagã à arte sacra, religiosa, predominante na Idade Média (p. 159).

Nesse período de transição, que se dá entre os séculos XVI e XVII, surge então uma nova visão de mundo, que, segundo Andery et al. (2007), era dominada pelo paradigma mecanicista. As descobertas de Galileu e Newton se constituem como importantes construtores dessa nova visão, pois eles perceberam as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos naturais, propondo leis do movimento, leis essas mecânicas.

Uma nova visão de mundo exigia também uma nova forma de produção do conhecimento. A fé ou o método contemplativo da filosofia clássica já não serviam mais aos propósitos da ciência. Eram necessários novos métodos que permitissem superar as incertezas produzidas com tantas transformações. Surgem, nesse período, duas propostas metodológicas distintas que sustentaram a compreensão moderna de ciência: o empirismo, de Bacon, e o racionalismo, de Descartes. “Esses dois autores dedicaram parte de sua obra a discutir o caminho que conduziria ao verdadeiro conhecimento” (Andery et al., 2007, p. 177). A formulação de ambos foi fundamental na organização da ciência moderna e das metodologias utilizadas, as quais têm implicação até hoje na forma de se compreender e de se fazer psicologia.

Ainda de acordo com as autoras citadas acima, o filósofo Bacon do final do século XVI entendia que a ciência deveria ter utilidade prática, ser pragmática, e que o bem-estar do homem dependia do controle científico obtido por ele sobre a natureza, ou seja, do controle exercido pelo conhecimento das leis naturais. Para Bacon, “o caminho correto para o avanço das ciências estaria na realização de grande número de experiências ordenadas, das quais seriam retirados os axiomas e, a partir destes, propor-se-iam novos experimentos” (Andery et al., 2007, p. 197). É o método científico que busca formular leis universais a partir da observação das regularidades entre os fenômenos e estabelecer relação entre eles.

Por outro lado, Goodwin (2005) apresenta as proposições de Descartes (1596-1650) de que “o único modo de chegar à certeza da verdade é por meio de si mesmo, recorrendo à lucidez do próprio poder de raciocínio” (p. 48). É por isso que o pensamento de Descartes é considerado enquanto inaugurando o racionalismo moderno. Um dos pressupostos desse tipo de pensamento é de que a capacidade de

raciocínio era inata e que certos tipos de conhecimento não se baseavam na experiência direta dos sentidos, mas decorriam da capacidade de raciocinar.

Além de racionalista, Descartes foi também o mais famoso dualista da história, defendendo uma distinção nítida entre mente e corpo (Goodwin, 2005). Enquanto a mente era etérea, caracterizada pela capacidade de raciocínio, o corpo seguia as leis matemáticas e mecânicas do universo natural. O corpo é em essência uma máquina. Essas formulações justificam o enquadramento de Descartes enquanto mecanicista, como apontado anteriormente.

O mecanicismo é entendido enquanto a doutrina para a qual os processos naturais são determinados e explicados pelas leis da física e da química. Ele foi, segundo Schultz e Schultz (2005), o fundamento filosófico do século XVII, sendo a sua força contextual básica. Nesse período, a visão mecanicista foi impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, e isso afetou consideravelmente o modo de se fazer ciência.

A observação e a experimentação tornam-se os diferenciais da ciência, seguidas de perto pela medição. Os especialistas tentavam definir e descrever os fenômenos, atribuindo-lhes um valor numérico, processo vital para o estudo do funcionamento do universo como máquina (Schultz e Schultz, 2005, p. 25).

Desse modo, a passagem para o entendimento do funcionamento humano também enquanto mecânico foi quase automática. Foi aberto então o caminho para a noção de que o comportamento humano obedecia às leis mecânicas e, portanto, os métodos experimentais e quantitativos, tão eficazes na compreensão do universo físico, seriam igualmente aplicáveis ao estudo da natureza humana. Essa passagem se deu, principalmente, pelo alcance e reconhecimento do positivismo de Augusto Comte enquanto grande corrente filosófica no século XIX.

O positivismo, em seu surgimento entre meados do século XIX e início do século XX, tinha como perspectiva a visão de ciência tendo por objetivo pesquisar as leis universais que regem os fenômenos, físicos ou sociais, de maneira a poder prevê-los e controlá-los (Silvino, 2007). O positivismo seguiu a racionalidade científica moderna, abrindo as portas para que outras ciências humanas fossem pautadas pelo mecanicismo e sustentava a ideia de que era possível solucionar os problemas da humanidade pela ciência.

O positivismo, portanto, demarca o primado da ciência como única forma de conhecimento válido e o único meio de resolver efetivamente, ao longo do tempo, os problemas humanos e sociais (Silvino, 2007). O método científico por excelência seria o método das ciências naturais, pautado pela observação e experimentação, utilizando-se de instrumentos voltados à quantificação, pretensamente objetivos. A busca pela

objetividade é outro princípio do positivismo, pressupondo que, para alcançá-lo, é necessária a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

Foi nesse contexto histórico e filosófico no ocidente que surge o interesse de dar à psicologia um status de ciência independente. Entretanto, haveria divergências e oposições em relação a como isso seria possível, uma vez considerada a aparente incompatibilidade entre a perspectiva de ciência da época, com seus modelos metodológicos, e o objeto de estudo da psicologia, eminentemente subjetivo. Segundo Figueiredo (2008), “a ciência psicológica tenta-se constituir, sendo obrigada a, simultaneamente, reconhecer e desconhecer seu objeto” (p. 22). Se ela reconhece seu objeto enquanto a subjetividade humana, não pode ser considerada ciência por não passar pelos crivos objetivos da metodologia positivista. Se, por outro lado, não reconhece ser esse seu objeto de estudo, não pode ser considerada uma ciência independente, mas apenas mais um ramo da medicina, da pedagogia ou da administração. Para o autor, portanto, as divergências no campo da ciência psicológica na atualidade, advêm justamente das contradições de seu próprio projeto, que, por sua vez, embasa-se na ambiguidade da posição do sujeito na sociedade ocidental e sua relação com a ciência moderna.

Sendo assim, as mais diversas correntes dentro da psicologia seriam as possibilidades encontradas no projeto de fazer da psicologia uma ciência independente (Figueiredo, 2008). Adviriam dos diferentes entendimentos possíveis entre a relação sujeito e objeto do conhecimento, implicando em diversas posições teóricas e metodológicas com diferentes e irreconciliáveis modelos de inteligibilidade e interesses.

Nesse sentido, Drawin (2003) afirma que o pluralismo teórico do saber psicológico “não advém de uma patologia desse saber, algo sanável com a terapêutica do rigor metodológico, mas decorre da historicidade intrínseca aos objetos que visa apreender” (p. 57). Ressaltamos aqui, portanto, o entendimento de que a história da psicologia não se deu acima da história política, social e econômica de seus locais de surgimento e constituição. Justamente por isso, suas posições metodológicas e teóricas são tão divergentes.

González Rey (1997) faz reflexões importantes sobre as diferentes posições teóricas e metodológicas a partir da discussão epistemológica em psicologia. Segundo ele, a presença significativa do positivismo lógico no campo psicológico levou a concepções objetivistas e a cristalização de métodos de investigação que ignoravam a complexidade do fenômeno psicológico. Recaía-se em reducionismos biologistas ou sociologistas, demarcando uma ausência do sujeito e da subjetividade.

Ainda segundo o autor, há necessidade de uma ruptura epistemológica que superasse a concepção dualista e fragmentada do ser humano, buscando novas possibilidades de pensar a produção de conhecimento em psicologia. A ruptura por ele

apresentada parte dos princípios materialistas dialéticos que dariam conta da complexidade e contradição da totalidade humana, sem cair em antigas dicotomias biológico/social, interno/externo, individual/social.

Já no início do século XX, na antiga União Soviética e na França, Vigotski<sup>1</sup> e Wallon, respectivamente, se propunham a pensar uma psicologia do homem concreto, não fragmentado, a partir dos pressupostos materialistas dialéticos. Segundo os autores, não é o objeto da psicologia que deveria se adequar ao método científico positivista, mas sim, deveriam os pesquisadores em psicologia buscar um método que permitisse apreender a complexidade do fenômeno psicológico, sem reduzi-lo ao seu aparato biológico ou ao espírito.

Wallon (1951/1975b) defende que o materialismo dialético possibilita à psicologia a superação da dicotomia entre ciências da natureza e ciências do homem, uma vez que ela permite considerar o ser humano em sua totalidade, em integração com seu meio. Segundo ele, os fatos estudados pela psicologia “são uma forma de integração particular, que se faz às custas desses dois domínios [biologia e sociologia]” (Wallon, 1931/1975a, p. 50).

Ele realiza a seguinte defesa do materialismo dialético para a ciência psicológica: O materialismo dialético é, pois, capaz de exercer sua influência em psicologia tanto prática como teórica. Não há aliás uma inovação total. Ele coordena pontos de vista que as diferentes doutrinas filosóficas apresentam, cada uma delas, sob forma exclusiva e absoluta. É favorável ao organicismo, mas não sob a sua forma unilateral e mecanicista do materialismo tradicional. É, como o idealismo, favorável à especificidade do psiquismo, mas na condição de não o substituir à realidade das coisas. É favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objectividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípio. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois que o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas (Wallon, 1958/1975c, p. 188).

Vigotski (2003) também defende que o ser humano e as funções psicológicas que lhes são típicas se constituem na inter-relação dialética entre o biológico e a cultura, ao longo de um processo histórico. Ancora-se no materialismo dialético para compreender a especificidade do objeto de estudo da psicologia, sem recorrer a dualismos, bem como buscar a metodologia que lhe permitam o estudo científico.

---

<sup>1</sup> O sobrenome do autor russo Lev Semmenovit Vigotski é grafado de diferentes formas de acordo com a tradução de seus trabalhos. Utilizaremos a mais próxima do português – Vigotski – porém manteremos nas referências bibliográficas a grafia original das obras.

Segundo ele: “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita. Por isso a investigação adquire uma forma e curso completamente novos quando está relacionada com a busca de um método novo, adequado ao novo problema” (Vigotski, 1931/1995, p. 47, tradução nossa).

Em 1927, em seu livro “O significado histórico da crise da psicologia”, Vigotski (1927/1996) defende o materialismo dialético como fundamento de uma psicologia científica, denominada por ele de psicologia geral, ou dialética da psicologia. Esta seria: a ciência das formas mais gerais do devir tal como se manifesta no comportamento e nos processos de conhecimento, isto é, assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo, a dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia” (p. 247).

Frente ao apresentado, e considerando as distintas possibilidades de compreender a psicologia enquanto ciência e seu objeto, torna-se fundamental situar a perspectiva da qual partimos. Isso se faz necessário uma vez que cada abordagem psicológica traz em seu bojo teórico, concepções específicas sobre o que é ser humano, como este se constitui enquanto tal, quais os princípios da relação humano e meio social e material. Consequentemente, as escolas psicológicas trazem possibilidades diversas de leitura do mundo e do fenômeno humano, bem como diferentes possibilidades de atuação do psicólogo.

Este trabalho terá como sustentação teórica os pressupostos materialistas dialéticos, a partir das contribuições de Lev Semmenovit Vigotski e Henri Wallon.

## **1.2 A Psicologia materialista dialética de Vigotski e Wallon**

A psicologia materialista dialética se constitui enquanto uma abordagem teórica na psicologia que parte da filosofia marxista, em específico do método materialista histórico dialético, como origem epistemológica para a elaboração de uma psicologia concreta do ser humano. Trata-se, portanto, de compreender o marxismo como teoria científica do conhecimento, no sentido de torná-lo um “fio condutor seguro para resolver os problemas epistemológicos da psicologia, porque define o sentido e as finalidades para o estudo do homem” (Tanamachi, 2014, p. 64).

Nesse sentido, o conhecimento científico ganha caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo e do humano e para sua transformação. Isto é, a finalidade da ciência não é a interpretação do mundo, mas a sua transformação “na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores” (Andery et al., 2007, p. 420). Segundo Boron (2007), não foi a curiosidade intelectual de Marx que o levou a desvendar as bases de sustentação e os mecanismos ideológicos

do capitalismo. Foi a necessidade de transcendê-lo, uma vez ser impossível, dentro das estruturas capitalistas, um mundo mais justo, humano e sustentável.

A psicologia de base marxista, então, buscaria também a construção de uma ciência que permitisse ao ser humano tomar “em suas mãos o próprio desenvolvimento psíquico – instrumento essencial para o processo geral de emancipação humana, como parte orgânica desse projeto” (Tamanachi, 2014, p. 65). Ou seja, é uma psicologia que traz em si, de forma explícita, um determinado projeto de sociedade.

É com esse intuito que Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores realizaram estudos no período logo após a revolução russa, no início do século XX. Nos primeiros anos do novo estado socialista, há uma grande efervescência nos mais diversos campos do conhecimento com intuito de dar bases científicas para a construção dessa nova sociedade. Como pontuam Newman e Holzman (2014), a psicologia soviética de Vigotski e seus contemporâneos, tem seu esplendor por nascer de uma atividade revolucionária:

Usando/reorganizando tudo quanto estivesse disponível: semiótica, linguística e cultura russas; filosofia alemã; pedagogia e psicologia europeia e americana; Marx e Engels; os conflitos e contradições intelectuais, políticos, econômicos e culturais do novo Estado socialista –, para fazer algo inteiramente novo, um método (ou busca de um método) para a construção de uma ciência verdadeiramente humana, baseada na metodologia não-dualista, não-interpretativa, anti-‘sobre’ de Marx (Newman & Holzman, 2014, p. 12).

Mas não apenas na antiga União Soviética são encontradas propostas marxistas na psicologia, mas também em países ocidentais como França e Argentina (Ferreira, 2006b). Como um dos principais representantes da psicologia do desenvolvimento em língua francesa, Wallon (1879-1962) também traz o marxismo como base epistemológica para suas construções teórico-metodológicas. Suas produções teóricas acompanham a turbulência de sua época e são coerentes com um pensador engajado na transformação de sua realidade. Foi médico na primeira guerra mundial, atuou abertamente no movimento de Resistência durante a segunda grande guerra, chegando inclusive a ser perseguido pela Gestapo. Após esse período, integrou uma comissão do ministério da Educação francês e fez juntamente com o físico Paul Langevin, uma proposta de reforma educacional para a França do pós-guerra. Segundo Pedroza (1993, 2003), a reforma proposta não chegou a ser implementada, mas representava a reorganização do sistema de ensino que reconhecesse no aluno o futuro cidadão e que o formasse de acordo, moral e civicamente. Sua proposta era de uma educação mais justa, que buscasse o desenvolvimento completo de crianças e adolescentes.

Apesar de construções teóricas e metodológicas com uma base comum, Wallon e Vigotski não são comumente associados (Mahoney, Almeida, & Almeida, 2007). Foram

também contemporâneos, mas nunca se encontraram. Wallon nasceu em 1879, na França. Foi filósofo, médico, psicólogo e político. Vigotski nasceu em 1896, na Rússia, e também foi um estudioso de diversas áreas, como direito, literatura, história e psicologia.

Apesar dos distintos percursos de cada um, ambos os autores construíram um corpo teórico consistente com suas perspectivas de mundo e de ser humano. Sistematizaram a teorização de uma prática socialmente engajada, reflexiva e embasada teoricamente. Ou seja, construíram uma psicologia, de base marxista, “compromissada com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos” (Mahoney et. al., 2007, p. 36). Isso significa dizer, como já foi explicitado, que tanto Vigotski como Wallon se engajaram em projetos que buscavam transformar a realidade das populações em que viviam, a partir de uma base teórica que desnaturalizava os fenômenos humanos, permitindo seu questionamento e abrindo possibilidades de mudança.

Assim, ao buscarmos um aprofundamento na obra dos dois autores é possível compreender como seus projetos de sociedade se relacionam ao marxismo, tendo o materialismo histórico e dialético como determinante na construção teórica e metodológica sobre a psicologia e o desenvolvimento humano.

Materialismo histórico-dialético compreendido enquanto método de pensar o mundo que parte do pressuposto de que a natureza é uma realidade objetiva que existe fora e independentemente da consciência sobre ela, e dessa forma, da ciência advinda dessa consciência (Zazzo, 1978). Cada fato científico pressupõe condições materiais, condições de existência que determinam este mesmo fato. O materialismo pode ser sintetizado na frase de Marx e Engels (2007): “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (p. 20).

Para compreender como a vida real, os modos de produção da vida material, isto é, as formas de suprir as necessidades do ser humano, determinam sua consciência, é preciso apreender essa relação enquanto processo. Para suprir suas necessidades mais básicas, como comer, vestir-se, por exemplo, a espécie humana se relacionou com a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, sendo transformada por ela (Marx & Engels, 2007). A partir dessas transformações, das novas formas de organização para satisfazer as necessidades primordiais, surgiram novas necessidades materiais, necessidades, portanto, históricas, que impulsionaram outras organizações e outras possibilidades na constituição do humano.

Dessa compreensão do humano enquanto ser histórico depende-se a concepção marxista de que não há uma natureza humana dada e imutável. A essência humana é construída historicamente, bem como todas as instituições, todos os conhecimentos criados por homens e mulheres. A essência humana é, portanto, o conjunto das relações sociais que o indivíduo estabelece, necessariamente, entre si, e em primeiro lugar, na produção material de sua existência.

A historicidade, portanto, é um pressuposto fundante desse método. No que concerne à psicologia, a subjetividade de cada ser humano vai ser entendida enquanto resultado único da “relação entre o gênero humano, constituído ao longo do processo histórico e contínuo de formação e transformação dos homens junto à realidade objetiva, e a individualidade do ser, constituída pelas atividades humanas possibilitadas pela vida em sociedade” (Bernardes, 2010, p. 311). Isto significa compreender o tempo como fundamental no estudo do psiquismo humano. Tempo decorrido nas transformações das sociedades, no percurso histórico da humanidade, que vão determinar as possibilidades culturais e materiais de uma época, condições estas de existência do psiquismo. E, também, o tempo do desenvolvimento de cada indivíduo na sua perspectiva ontogenética. A partir das condições possíveis, cada indivíduo vai se apropriando dos instrumentos culturais, relacionando-se com seu meio social, transformando-os e se transformando, em um processo contínuo de identificações e rejeições, rupturas e permanências, que constituem o movimento próprio do desenvolvimento.

A dialética é justamente o que vai possibilitar a compreensão da dimensão material da existência, através da história, em uma perspectiva não mecanicista ou dualista. A partir dessa perspectiva, questiona-se a visão linear da história, entendendo-a não apenas como uma sucessão cronológica dos fatos, uma sucessão de conquistas, mas como a síntese, sempre provisória, do jogo dinâmico de forças, continuamente reorganizadas pelas transformações sucessivas das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Dessa forma, a dialética se constitui enquanto método que considera que a natureza, a história, a realidade atual não são uma acumulação acidental de objetos. Qualquer fenômeno deve ser compreendido a partir das “suas relações e dos seus condicionamentos recíprocos, mas também do ponto de vista do seu movimento, da sua transformação, que comportam contradições internas, conflitos” (Zazzo, 1978, p. 14).

O materialismo histórico e dialético se constitui então a base metodológica e epistemológica para a psicologia apresentada ao permitir a compreensão dialética do indivíduo nas suas relações com o mundo, ao longo da história. O fenômeno humano, nessa perspectiva, deve ser então compreendido “levando-se em conta a historicidade da condição humana, os fatos da ciência e a socialidade como elementos integrantes que não podem ser eliminados no estudo da constituição e do desenvolvimento histórico do ser humano” (Bernardes, 2010, p. 311).

A partir das propostas teórico-metodológicas de Vigotski e Wallon compreendemos que estudar o desenvolvimento humano sob a perspectiva dialética implica em considerar que o desenvolvimento psíquico se produz durante o desenvolvimento histórico da humanidade. A individualidade humana se constitui na relação com os bens produzidos historicamente. O ser humano se humaniza ao apropriar-se da produção humana elaborada historicamente (Bernardes, 2010). Envolve, portanto, compreender o desenvolvimento nas

condições materiais que o determinam, e de como, historicamente (filosoficamente e ontogeneticamente) cada sujeito vai se constituir nas relações com a cultura.

É a partir do método dialético que Vigotski (1927/1996; 1931/1995) faz críticas ao que ele nomeia como Psicologia Tradicional, por concebê-la enquanto tendo uma visão fragmentada do desenvolvimento humano, o que, por conseguinte, falhava na compreensão sobre os processos tipicamente humanos, denominadas por ele de funções psicológicas superiores. Ao descrever o desenvolvimento ou a partir da psicofisiologia, ou a partir da psicologia metafísica, do espírito, os psicólogos separam sua compreensão de ser humano em biológico ou social, físico ou metafísico.

Wallon (1951/1975b) também critica esse dualismo, apontando que essa perspectiva está no cerne da questão sobre a constituição da própria psicologia, se esta pode ou não ser considerada uma ciência. Ao compartimentar o ser humano em biológico ou social, não haveria objeto específico da psicologia, uma vez que a fisiologia ou a sociologia seriam as ciências que poderiam explicar cientificamente as facetas dos fenômenos humanos. O que é desconsiderado nesse entendimento positivista é que, para além de aspectos biológicos ou sociológicos, o desenvolvimento se dá em uma unidade entre o biológico e o social.

A perspectiva dialética marxista se mostraria, então, para os autores, como outra possibilidade de entendimento sobre o desenvolvimento humano. Ao explicitar que o ser humano se constitui enquanto tal nas relações com o meio, em especial o meio social, e, que ao atuar nessas relações, o humano modifica seu meio e é por ele modificado, é possível superar o dualismo criticado. Segundo Wallon (1958/1975c), é a perspectiva dialética que permite à psicologia “considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas” (p. 67).

Vigotski (1931/1995) também corrobora esse entendimento ao falar da gênese cultural do desenvolvimento. Para esse autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na cultura e é historicamente constituído. Elas nos caracterizam enquanto tipicamente humanos, nos distinguindo de outros animais, tais como a atenção voluntária, a memória ativa, o pensamento abstrato e a imaginação. Essas funções não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado de adaptação às pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do ser humano e seu meio sociocultural.

Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é, portanto, um desenvolvimento cultural. A cultura é parte constitutiva da essência humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com a natureza e os bens produzidos pelo humano.

Isso de forma alguma implica a negação das determinações do aparato biológico. Segundo Vigotski, o “desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (1931/1995, p. 36, tradução nossa). Ou seja, as funções psicológicas superiores não são imateriais, abstratas. Elas se desenvolvem a partir da maturação das funções elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, etc.), e, ao mesmo tempo, da modificação das mesmas na relação com a cultura.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural supera o desenvolvimento natural, biológico. Superação aqui entendida em sua perspectiva dialética, possuindo a unidade de contrários: de negar, eliminar; mas também no sentido de encobrir, conservar. Sendo assim, cada etapa sucessiva do desenvolvimento do comportamento humano nega, em parte, a etapa anterior, no sentido de que as primeiras etapas do comportamento são superadas, eliminadas. Entretanto, a etapa anterior se mantém na seguinte, isto é, mantém suas leis, mas agora subordinadas e ocultas na forma superior de comportamento (Vigotski, 1931/1995; Wallon, 1951/1975b).

Tomemos a atenção como exemplo. Todos os animais se atentam a estímulos novos, fortes ou interessantes. É o que chamamos de atenção involuntária. O humano, entretanto, nas relações com outros humanos, e por meio da linguagem, aprende a direcionar sua atenção para onde lhe convém, não dependendo mais exclusivamente da estimulação externa. Desenvolveu, dessa forma, a atenção voluntária. A atenção voluntária nega, mas conserva, a involuntária. Ainda somos atraídos por um estímulo novo – por exemplo, uma porta que se abre bruscamente em uma sala silenciosa –, mas conseguimos manter nosso foco de atenção em outro estímulo de maneira volitiva – terminamos de ler a parte do texto que nos interessa antes de olhar quem ou o que abriu a porta.

Para os estudos psicológicos, o fundamental é compreender que “toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existências das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (Vigotski, 1931/1995, p. 119, tradução nossa). É essencial, portanto, na compreensão dos fenômenos tipicamente humanos, a relação dialética que se dá entre as funções elementares e as superiores, que constituem enfim, um todo único expressado na conduta do indivíduo.

Significa dizer, mais uma vez, que é a unidade o que constitui a essência humana. Os planos natural e cultural coincidem e se entrelaçam um ao outro, ocorrendo modificações que se intercomunicam constituindo um processo único de formação biológica-social da personalidade da criança. A personalidade seria, portanto, a “própria síntese psíquica superior” desse processo de desenvolvimento (Vigotski, 1931/1995, p. 45, tradução nossa).

Sendo assim, cada criança, nas relações específicas com os meios nos quais está inserida, age com os recursos que lhe estão disponíveis e que ao mesmo tempo se

constituem em instrumentos para o seu desenvolvimento. Essa relação da criança e seu meio (físico, social, cultural, histórico) é de determinação recíproca: de diferenciação e de especificação mútua. A evolução dessas relações, o desenvolvimento da personalidade, então, não é uniforme, mas feito de oposições e identificações, rupturas e continuidade, um movimento dialético de contradições e devir.

Concluimos assim que para compreender o comportamento humano em sua complexidade é necessário olhá-lo geneticamente, historicamente, a partir das relações e contradições estabelecidas com o meio social e cultural. Ao ignorar tal complexidade, tendemos a explicações reducionistas sobre os fenômenos psicológicos, privilegiando determinismos biológicos ou metafísicos, negando a influência constitutiva da cultura nos diversos comportamentos humanos.

O reducionismo biologizante e suas implicações é discutido por Collares e Moysés (2014):

A biologização, embasada em concepção determinista, em que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retira do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos, etc (pp. 51-52).

Segundo as autoras, esse reducionismo é o que perpassa e sustenta a lógica de transformação de problemas sociais em problemas do indivíduo, em especial em problemas do seu aparato orgânico. Essa lógica é entendida como patologizante, pois focaliza no indivíduo, supostamente doente, problemas cuja origem é complexa e determinada, entre outros, por aspectos institucionais, políticos e sociais (Bastos, 2013). Perde-se então a determinação coletiva dos fenômenos humanos, incluídos os psicológicos, para um foco biológico/organicista. Essa lógica não é recente, como será discutido a seguir.

### **1.3 As relações históricas entre psicologia e patologização**

A perspectiva aqui apresentada, de uma psicologia materialista dialética que parte da concepção da gênese cultural do desenvolvimento humano, permite-nos abordar de que maneira as concepções dualistas na psicologia influenciam a patologização do comportamento humano. O foco predominante no biológico, uma das vertentes do dualismo, mostra-se como recurso teórico amplamente utilizado em diversas explicações sobre o psiquismo (Calazans & Lustosa, 2008).

O organicismo ou fisiologismo em psicologia pode ser percebido pelas explicações puramente biológicas do desenvolvimento humano. Teorias psicológicas dominantes costumam definir o desenvolvimento a partir de estágios que focam o indivíduo isoladamente e as transformações que ocorrem para todos os seres humanos

de forma semelhante (Oliveira, Rego & Aquino, 2006). Isto é, fornecem modelos de desenvolvimento humano pautados principalmente pela maturação biológica, universal para todos os indivíduos.

Uma multiplicidade de condutas humanas também é recorrentemente explicada como decorrência única e direta da maturação biológica ou, em seu oposto, por uma falha no aparato orgânico. A linguagem, por exemplo, muitas vezes é considerada como consequência quase natural da maturação do aparelho fonador. A agitação motora é, não raro, explicada pela falha no sistema pré-frontal cerebral, ligado às funções inibitórias do comportamento. São apenas alguns exemplos de comportamentos humanos altamente complexos que usualmente são explicados por condições orgânicas, biológicas do indivíduo.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que não ignoramos a importância do biológico para o desenvolvimento humano. Como dito por Wallon e Vigotski, o biológico é uma das condições de existência do psicológico. Entretanto, sobre a base inata pode ser criada a diversidade infinita. “O desenvolvimento progressivo, dinâmico, impulsor, o momento que provoca mudanças, reside principalmente nas condições que reestruturam a experiência hereditária. A reação congênita é somente o material cujo destino depende das condições formadoras nas quais está destinado a manifestar-se” (Vigotski, 1931/1995, p. 171, tradução nossa). A diversidade de condutas humanas encontrada possui estreita relação com a diversidade cultural produzida historicamente pelo humano na sua relação com a natureza.

Sendo assim, recorrer a explicações fisiológicas para o desenvolvimento e o comportamento humano significa naturalizá-los, isto é, ignorar a determinação social da conduta humana, fazendo crer que é a sua condição biológica, enquanto parte da espécie humana, que poderia justificar todas as transformações pelas quais passam os seres humanos, no seu percurso de desenvolvimento. A condição biológica, ainda que essencial para o processo de desenvolvimento, não representa sua totalidade: “as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito. Transformações muito mais referidas, portanto, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades das experiências de cada sujeito” (Oliveira et al., 2006, p. 135).

A naturalização do comportamento humano, pautada no organicismo ou fisiologismo, sustenta também a lógica de buscar em condições orgânicas e biológicas as causas para os problemas e dificuldades humanas, como já citado (Collares & Moysés, 2014). Nessa perspectiva, qualquer desvio da suposta normalidade poderia ser justificado como problema no aparato orgânico e, portanto, ser considerado doença. No caso dos fenômenos psicológicos, qualquer dificuldade percebida passa a ser sinal de uma doença mental.

Essas explicações organicistas têm relação com o aumento significativo na quantidade de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais. O aumento desse tipo de diagnóstico já foi amplamente divulgado, tanto na grande mídia como nos meios acadêmicos (Almeida, M. R. & Gomes, 2014; Bastos, 2013; Brum, 2013; Caliman, 2008; Elola, 2016; Guarido, 2007; Moynihan, 2011; Santos & Sant'Ana, 2017; Sena, 2014), e caracteriza um processo denominado de patologização da sociedade.

Patologização é o processo ideológico de transformação em doenças, transtornos, condutas humanas que antes não eram consideradas patológicas (Bastos, 2013; Cervo & Silva, 2014; Pussetti, 2006). Comportamentos que antes eram tidos como normais, ou pelo menos não eram analisados pela ótica do binômio saúde-doença, agora são compreendidos como sintomas de transtorno mental.

A patologização, entretanto, não se restringe apenas ao campo psicológico. Ela está, inclusive, diretamente ligada à ampliação da jurisdição médica, fenômeno chamado de medicalização (Brzozowski & Caponi, 2013; Ferreira, Castiel & Cardoso, 2012; Gaudenzi & Ortega, 2012; Illich, 1975; Moysés & Collares, 2014). Medicalização seria, portanto, a transformação de questões não médicas, em questões cuja compreensão e solução se dariam no âmbito da medicina. No caso, por exemplo, de algumas das doenças mentais, seriam comportamentos antes considerados desviantes, ou imorais, mas que foram, ao longo da história, e com a ampliação da jurisdição médica, sendo compreendidos como doenças, cujo principal tratamento na atualidade são os remédios psicotrópicos.

Alguns autores citam Michel Foucault como um pensador que contribuiu para a crítica ao processo de medicalização e patologização, apontando as condições históricas desses processos (Gaudenzi & Ortega, 2012; Moysés & Collares, 2010; Zorzanelli, Ortega & Bezerra Júnior, 2014). Ao discutir o nascimento da medicina social e a institucionalização da loucura, Foucault (1991, 2001, 2003) mostra uma série de fatos históricos que indicam como a medicina, a partir do século XVIII, se tornou uma estratégia de controle da vida, pelo corpo, em um contexto de consolidação do capitalismo. Estratégia esta cuja ampliação passou justamente pelo processo de patologização dos mais variados comportamentos sociais de forma a legitimar a intervenção da medicina nos diferentes âmbitos da vida em sociedade.

A história da transformação da loucura em doença mental é um exemplo claro para demonstrar como o processo de patologização estava no seio da ampliação da jurisdição médica. A experiência da loucura no mundo ocidental é bastante polimorfa até o século XIX. Entretanto, de maneira geral, até o século XVII a loucura é experimentada em estado livre, isto é, faz parte do cenário e da linguagem comuns. É somente, então, que a loucura é destinada à segregação, ao internamento, mas não

ainda por sua relação com a doença, mas com a incapacidade produtiva (Foucault, 1991).

O internamento dos loucos foi uma resposta da Europa, no século XVII, não tanto à loucura em si, mas a uma crise econômica que envolve especialmente o desemprego (Vieira, 2007). Serviria para reabsorver os ociosos e proteger a sociedade contra revoltas. Fora dos períodos de crise, as casas de internamento serviriam como fonte de mão de obra barata.

Com as transformações sociais representadas pela Revolução Francesa de 1789, bem como a nova racionalidade moderna que se instaurava, as casas de internamento passam a ser mal vistas, representando o antigo regime monárquico e um impedimento do direito à liberdade das pessoas. Com isso, os pobres que também eram segregados deixam de ser foco do internamento, passando a ligar-se aos problemas de economia e não mais da filantropia. “Não se deve mais internar a população pobre, mas deixá-la na liberdade do espaço social, já que ela será absorvida pela produção por ser uma mão-de-obra barata” (Vieira, 2007). A exceção a essa regra é o do pobre doente, do louco, que a partir das reformas de Pinel na França, Tuke, na Inglaterra e na Alemanha, dentre outros expoentes do alienismo, passam a se libertar das correntes dos antigos hospitais gerais, para serem tratados nos novos asilos (Foucault, 1991).

O tratamento no novo asilo de alienados de Pinel e de seus contemporâneos e sucessores é um tratamento repressivo e moral, ainda que médico-social (De Tilio, 2007). Os loucos deveriam ser reeducados em sua moral, com ameaças, castigos, privações alimentares, humilhações no intuito de infantilizar e culpabilizar o louco. Houve uma transformação do asilo

numa instância perpétua de julgamento: o louco tinha que ser vigiado nos seus gestos, rebaixado nas suas pretensões, contradito no seu delírio, ridicularizado nos seus erros [...]. E isto sob a direção do médico que está encarregado mais de um controle ético que de uma intervenção terapêutica (Foucault, 1991, p. 82).

É no âmbito asilar, “neste mundo da moral que castiga” que a loucura passa a ser relacionada com um problema da alma humana, da dimensão da interioridade e, por isso, “pela primeira vez, no mundo ocidental, a loucura vai receber status, estrutura e significação psicológicos” (Foucault, 1991, p. 83). A psicologia surgiria então, a partir desse momento, em estreita relação com o disciplinamento de corpos e subjetividades. Seria a institucionalização da loucura que demarcaria o surgimento do conceito de doença mental e da necessidade de entendimento do mundo psicológico dos indivíduos. Seria também, ao mesmo tempo, a condição de validação da psiquiatria como ramo da medicina que trata da doença mental, nos mesmos moldes que os outros ramos tratam da doença orgânica.

A história da loucura, contada por Foucault, nos permite exemplificar como se deu, ao longo do percurso histórico, o processo de patologização de uma condição que antes não era considerada doença e como tal se relaciona com o conhecimento psicológico. Entretanto, não apenas o passado da psicologia é marcado por esse processo. A patologização na atualidade tem sido foco de diversos estudos que se dão a partir da psicologia, assim como de outros campos do conhecimento como a pedagogia, a fonoaudiologia, a medicina e a psicanálise (Ceccarelli, 2010; Collares & Moysés, 2014; Colombani, Martins & Shimizu, 2014; Cord, Gesser, Nunes & Storti, 2015; Corrêa, 2010; Decotelli, Bohrer & Bicalho, 2013; Esperanza, 2011; Fendrick, 2011; Gesser, 2013; Lima, R. C. 2005; Luengo, 2009; Machado, 2014; Massi, 2007; Meira, 2012; Meurer & Strey, 2012; Moysés & Collares, 2010; Okamoto, 2013; Patto, 2003; Perrota, 2014; Rubino, 2010; Signor, 2015; Zucoloto, 2007).

Uma das autoras reconhecidas pela discussão sobre patologização no âmbito pedagógico é Cecília Collares. Sua tese de doutorado, defendida em 1994, já evidenciava como os discursos escolares eram permeados pela lógica patologizante. Em trabalho mais recente, em coautoria com Maria Aparecida Moysés, Collares (2014) discute como os profissionais da educação têm sido desautorizados em seu saber pedagógico, sendo levados a acreditar que, sem o trabalho de especialistas, em especial da área da saúde, crianças diagnosticadas como disléxicas ou hiperativas não podem aprender. Faz-se crer, segundo as autoras, que “o professor não sabe ensinar e a Educação precisa contratar esses profissionais” (p. 62).

No campo da fonoaudiologia, destacam-se as discussões sobre o diagnóstico de dislexia (Massi, 2007; Perrota, 2014; Rubino, 2010; Signor, 2015). Perrota (2014) aponta alguns equívocos na apresentação da escrita que influenciam um posterior processo de patologização: a abreviação do tempo de brincar e experimentar a escrita; a apresentação, na escola, da linguagem como algo pronto, acabado, não convidando a criança a participar na sua construção; mito da autonomia, cada vez mais precoce, que ignora que a produção de todo e qualquer conhecimento necessita de afeto, parceria e mediação. Segundo a autora, tais fatos relacionam-se com uma possível despotencialização para o aprendizado, uma supercorreção dos erros por parte da escola, bem como o encaminhamento para especialistas. Sua defesa é de que, mesmo quando existem de fato dificuldades, “não é possível classifica-las como doença quando se trata de linguagem escrita e sua complexa dinâmica de aprendizagem” (pp. 269-270).

A transformação de comportamentos normais em doenças já é discutida pela medicina desde a década de 1980 (Sucupira, 1985; Collares e Moysés, 1985). Um dos temas debatidos na área é o diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), questionando a definição, a etiologia, o tratamento e se essa condição realmente poderia ser enquadrada enquanto transtorno patológico (Lima, R.

C. 2005; Sucupira, 1985, 1988; Werner Júnior, 1997). Moysés (2010, em coautoria com Collares) questiona a construção diagnóstica do transtorno, apontando para outros fatores que se relacionam ao aparecimento dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade.

A psicanálise também traz sua contribuição para a discussão da patologização na contemporaneidade, em especial a partir da problematização em torno do sintoma (Ceccarelli, 2010; Esperanza, 2011; Fendrick, 2011). Enquanto que, para a psicanálise, o sintoma é algo que diz sobre o sujeito, sobre a sua posição no mundo; em uma perspectiva medicalizante e patologizante, o sintoma é apenas um sinal para um enquadramento nosológico que pouco tem a dizer da singularidade de quem o apresenta (Ceccarelli, 2010). Segundo Esperanza (2011), as substituições operadas nessa lógica são as seguintes: “o transtorno substitui o sintoma, o organismo substitui o corpo, o indivíduo substitui o sujeito e o inconsciente desaparece em favor de comportamentos e condutas a modificar” (p. 58).

As discussões a partir da psicologia são vastas e permeiam os campos tradicionais da clínica, do trabalho, da saúde e da educação (Colombani, Martins & Shimizu, 2014; Cord, Gesser, Nunes & Storti, 2015; Corrêa, 2010; Decotelli, Bohrer & Bicalho, 2013; Gesser, 2013; Luengo, 2009; Meira, 2012; Machado, 2014; Meurer & Strey, 2012; Okamoto, 2013; Patto, 2003; Zucoloto, 2007). Não cabe, nos limites desse trabalho, esmiuçar a diversidade de abordagens e os processos analisados. Entretanto, o que perpassa as produções aqui citadas é o reducionismo das teorias e do olhar do psicólogo em suas práticas, o que tem sustentado lógicas individualizantes e patologizantes de compreender o psiquismo, o que será discutido a seguir.

#### **1.4 A patologização como naturalização do psiquismo: tecendo algumas críticas**

Retomando o percurso construído até aqui, explicitamos como o conhecimento psicológico foi reconhecido enquanto ciência em um momento histórico em que vigorava a filosofia positivista, considerando que apenas o conhecimento científico possuía valor para a resolução dos problemas dos seres humanos. Nesse sentido, vem carregada dos pressupostos filosóficos que primavam pelo objetivismo, pelo pragmatismo e pelo utilitarismo da ciência, entendida como a solução para os problemas advindos da nova ordem social industrial.

Nesse contexto, a psicologia transpôs conceitos e métodos das ciências naturais, reconhecidos como os essencialmente científicos dentro da lógica positivista, favorecendo um entendimento organicista do psiquismo humano. Esse entendimento serviu para naturalizar diferenças entre os sujeitos, diferenças essas muito mais

relacionadas às possibilidades culturais, socioeconômicas, políticas, que a fatores inatos da biologia do indivíduo. Um exemplo seria a transposição do pensamento evolucionista para a compreensão psicológica dos indivíduos:

A evolução das espécies, a seleção dos mais aptos e a adaptação ao meio ambiente servirão na psicologia e nas ciências sociais para escalonar os grupos humanos e as demais formas de vida, separar os normais dos anormais e promover o constante ajuste dos desajustados ao meio social. É neste sentido que a psicologia, nos rastros de Darwin, se funda na Inglaterra como psicologia comparada ... Nos Estados Unidos essa fundação será mais calcada ainda neste modelo ao estudar a nossa consciência em torno de sua função adaptativa e sua evolução da infância até a idade adulta. Especialmente aqui trata-se de disciplinar indivíduos, buscar o seu ajuste e o seu bom desenvolvimento. (Ferreira, 2006a, p. 41)

Em síntese, pautada pela racionalidade científica positivista, a psicologia oferecerá explicações organicistas, métodos estatísticos de classificação, diagnósticos de cunho fisiologista e terapias de adaptação que buscam enquadrar e adaptar aqueles que fugiriam às regras supostamente naturais de desenvolvimento e de comportamento nessa sociedade.

Ao relacionar o que é tipicamente humano com uma ordem natural, dada pela biologia da espécie, a psicologia produziu conhecimentos que normatizam o que é o ser humano a partir de regras supostamente fisiológicas. Normatizar no sentido de estabelecer as normas de um desenvolvimento padrão, normal. Sendo essas normas pautadas em teorias organicistas, a fuga ou o desvio em relação à norma constituiria uma disfunção, uma doença (Viégas, Harayama & Souza, 2015). Tem-se aí o processo de patologização.

A psicologia também pode ser compreendida como normalizadora por produzir estratégias de identificação, correção e adaptação dos sujeitos à norma, tentando torná-los normais. Ao propor estratégias de adaptação ou apenas de enquadramento por diagnósticos pouco explicativos, normaliza, ou seja, reintegra à lógica da norma previamente estabelecida.

Sendo assim, a psicologia é normalizadora por dar sustentação teórica a práticas que buscam fazer todos “normais”, isto é, adaptados a um mesmo padrão, supostamente natural, do que é ser humano (Silva, 2008). É pela relação com a norma que a pessoa passa a ser definida e percebida dentro do sistema social, com apoio do conhecimento psicológico. E é, ao mesmo tempo, patologizante por enquadrar, por meio de uma patologia, aqueles que desviam dessa norma. Ao definir uma conduta como patológica, reforça determinado padrão de saúde, de normalidade.

Como aponta Foucault (2001):

a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. ... A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado. ... a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção (p. 62).

A psicologia, nessa perspectiva, é um dos saberes que instituem normas para a conduta humana que, apesar de gozarem de um discurso biologizante, nada tem de natural. A classificação da conduta humana de acordo com tais normas – e sua consequente patologização – é estratégia histórica do reconhecimento da psicologia enquanto ciência que naturalizam o que é social, cultural, justificando desigualdades sociais enquanto acaso da natureza (Asbahr & Lopes, 2006; Patto, 1987).

Essa perspectiva em psicologia possui consequências éticas importantes. A partir da perspectiva da normalidade biológica determinada, o desviante é anormal e patológico, possui um defeito biológico com repercussões nos âmbitos educativo, profissional, social, etc. Ao indivíduo desviante pouco restaria a fazer, além de buscar ajuda médica ou de outro profissional da saúde, uma vez serem estes os responsáveis por lidar com problemas orgânicos. Recairia, em princípio, ao indivíduo, um papel passivo, receptor de técnicas terapêuticas, limitado nas suas possibilidades de ação e domínio da própria conduta (Luengo, 2009).

A lógica normalizadora e patologizante leva, dessa forma, ao conformismo e à imobilidade. Leva à manutenção de uma sociedade profundamente injusta que proporciona oportunidades extremamente desiguais de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Oportunidades estas que possuem relação muito mais significativa na constituição das diferenças individuais, do que determinados traços biológicos:

O fato de os indivíduos serem privados do conhecimento e dos bens materiais elaborados sócio-historicamente promove as diferenças individuais entre os seres humanos. ... As diferenças individuais, segundo a base teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, não podem ser entendidas como decorrentes de fatores biológicos. Devem ser entendidas como consequência das diferentes possibilidades de os indivíduos participarem da sociedade como herdeiros da produção material e cultural por meio das atividades humanas em geral (Bernardes, 2010, p. 304).

O que a psicologia tem produzido majoritariamente, dessa forma, é a sustentação teórica para a manutenção de processos altamente excludentes de determinada parcela da população (Bock, 2005). População mais pobre, que se vê

alijada de condições dignas de sobrevivência, o que impacta significativamente nas suas possibilidades de desenvolvimento (Bernardes, 2010).

Faz-se necessária, portanto, a crítica à lógica patologizante da psicologia. Para tal, requer-se, necessariamente, um questionamento frente a uma ciência que tradicionalmente serviu ao controle e à classe dominante. Requer ainda um posicionamento teórico que supere a naturalização das diferenças, indicando as condições reais que possibilitaram diferentes formas de participação na sociedade e na apropriação da produção material e cultural, bem como as diferenças individuais daí advindas. A psicologia na perspectiva crítica aqui defendida deve partir, portanto, de uma ética e de um comprometimento com a compreensão das condições materiais que causam sofrimento. Isso exige um compromisso social com as necessidades e demandas de grande parte da população brasileira (Pedroza & Maia, 2016)

A psicologia de base materialista histórica e dialética é uma das abordagens na psicologia que traz em seus pressupostos, o compromisso com a busca por uma sociedade mais justa e humana. Ela nos possibilita a compreensão das contradições e possibilidades de transformação tensionadas nos processos de patologização.

Como explanado anteriormente, a concepção da psicologia materialista dialética nos permite compreender como, na constituição da conduta humana, para apreender os comportamentos tipicamente humanos, devemos superar as explicações biologizantes, buscando a gênese cultural do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A condição biológica do indivíduo não é capaz de dar conta da complexidade da personalidade humana, visto sua unidade indissociável entre biológico e cultural.

Essa perspectiva é amplamente discutida por Vigotski em seus trabalhos, em especial quando discorre sobre a psicologia da pessoa com deficiência. Para o autor, “as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, ... , não diretamente, mas sim de forma indireta, através da redução da posição social da criança que elas provocam” (1929/1997c, p. 18, tradução nossa). O ser humano não possui uma comunicação pura e direta com o mundo, sua relação com a natureza se dá sempre de forma culturalmente mediada. Sendo assim, qualquer dificuldade relacionada a um aspecto do aparato biológico do sujeito é, primeiramente, um problema social.

Diferentemente do animal, o defeito orgânico do homem nunca pode manifestar-se na personalidade diretamente, porque o olho e o ouvido do ser humano não somente são seus órgãos físicos, senão também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem está, além disso, o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem em direção ao mundo e do mundo para o homem (Vigotski, 1924/1997a, p. 74, tradução nossa).

Isto se dá justamente pela gênese cultural das formas superiores de conduta, como já discutido. As formas primárias, naturais, aquelas diretamente ligadas ao aparato

biológico inato, são superadas reiteradamente por novas formações qualitativas que se originam no processo de desenvolvimento cultural. São, assim, as possibilidades culturais oportunizadas aos indivíduos, mais que suas condições biológicas específicas, o que determina suas condições de desenvolvimento, sua plenitude real, bem como suas capacidades de expansão. O grau de “normalidade” ou de “desajuste” “dependem do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda sua personalidade” (Vigotski, 1929/1997c, p. 20, tradução nossa).

A mesma premissa é válida em todos os casos de análise da conduta do ser humano. Ela deve ser feita no sentido de compreender como se deu a formação de determinado comportamento a partir das condições biológicas, mas principalmente sociais, nas quais o indivíduo está imerso. Dessa forma, não faz sentido falar em problemas de caráter de alguém a partir de uma perspectiva biologizante. Como bem pontua Vigotski (1929/1997c), a inadaptação social de qualquer pessoa, a conduta que é vista socialmente como desviante, não deve ser considerada uma insuficiência orgânica congênita, nem suas causas buscadas apenas no sujeito, mas também fora dele, nas condições socioeconômicas e pedagógico-culturais nas quais cresceu e se desenvolveu:

Cada vez que se fala da incorreta aceitação de tais ou quais *valores*, não se deve buscar a causa em uma anomalia congênita da vontade nem em determinadas deformações de algumas funções, mas sim em que nada inculcou no indivíduo – nem o ambiente circundante, nem o próprio indivíduo – a admissão desses valores (Vigotski, 1929/1997c, p. 21, tradução nossa, grifo do autor).

O que define assim o caráter de alguém, sua personalidade, é a necessidade fundamental e determinante de toda vida humana: “a necessidade de viver em um ambiente sócio-histórico e de reestruturar todas as funções orgânicas de acordo com as exigências que esse ambiente apresenta” (Vigotski, 1928/1997b, p. 172). Cada sujeito terá, a partir de condições materiais e culturais bem específicas, dificuldades diversas as quais terá que superar, e, conseqüentemente, possibilidades distintas de desenvolvimento.

Entretanto, em um sistema que funciona a partir da distribuição desigual da produção material e cultural produzida pela humanidade, como é o caso do sistema capitalista, muitas pessoas sequer possuem condições materiais mínimas para sua sobrevivência digna e seu desenvolvimento pleno. Desde aí vão se produzindo socialmente as desigualdades que, muitas vezes, serão identificadas posteriormente como desvios e diagnosticadas como patológicas. Ou seja, acaba-se responsabilizando o indivíduo por uma questão que é eminentemente social (Patto, 1991).

A partir da identificação como desviante social, vão se reestruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções de existência social, bem como vão adquirindo valorização psicológica as posições sociais ocupadas (Vigotski, 1929/1997a).

Essa situação se torna mais preocupante em um sistema produtivo que valora as pessoas por suas propriedades ou pelas condições de vender sua força de trabalho. A pessoa considerada anormal, doente, é compreendida como tendo possibilidades limitadas de produção da realidade social, de interferir na dinâmica da sociedade. Ocorre, portanto, a partir dessa classificação patologizante, uma valorização social negativa dessa pessoa, ou das características que a definem. A pessoa passa a ser vista em uma perspectiva negativa, do que lhe falta, sempre em comparação com uma norma ideologicamente pautada.

Há, conseqüentemente, portanto, uma cristalização de condutas, de perspectivas, que impedem a modificação das condições sociais estruturantes que viabilizam o entendimento de determinada característica como desvio. Nesse processo, tira-se o foco de todas as condições sociais que permitiram a formação dessa conduta, isentando-se o social e responsabilizando exclusivamente o indivíduo. E a consequência imediata de ignorar isso, é a transformação de uma quantidade significativa de indivíduos em anormais, em doentes.

Compreender a psicologia enquanto ciência constituída justamente a partir da normatização e da classificação como forma de normalização nos permite evidenciar o rastro histórico e os discursos constituídos ao longo dos últimos séculos que sustentam uma lógica patologizante. Essa história revela em que condições a psicologia surgiu, com qual intuito e a serviço de quem. Como pontua Patto (1991), “entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque” (p. 36).

Conhecer essa história e seus determinantes possibilita igualmente que possamos compreender que há outras possibilidades de fazer psicológico, calcado em outra perspectiva de humano e das possibilidades dele no mundo.

## Capítulo 2 – PSICOLOGIA ESCOLAR E PATOLOGIZAÇÃO

Como apresentado no capítulo anterior, a psicologia se constituiu enquanto ciência na relação direta com a medição de habilidades, classificação em categorias diagnósticas e, como consequência, em muitos casos, a patologização das pessoas que desviavam das regras de mercado do novo sistema industrial do final do século XIX e início do século XX. Isso se deu na psicologia de maneira geral, e é especialmente significativa na subárea de interface da psicologia com a educação (Pato, 1987).

Essa relação com a educação é anterior ao status científico da psicologia. Ideias psicológicas podem ser identificadas na sistematização da educação de jovens e suas correspondentes ações pedagógicas desde a Grécia Antiga. Entretanto, há uma mudança significativa na segunda metade do século XIX, tanto pela institucionalização do saber psicológico e o recurso agora mais comum a esse saber para pautar decisões políticas e sociais; como pelas mudanças ocorridas nos sistemas educativos na Europa Ocidental e nos Estados Unidos (Antunes, 2008).

O período que corresponde ao final do século XVIII e início do século seguinte é marcado por ideais liberais, em especial a crença na igualdade de oportunidades. Essa crença, calcada no advento da nova ordem social industrial e nos valores pós-revolução francesa, é, entretanto, logo abalada pelas condições de miséria e exploração vivida pelos trabalhadores (Patto, 1991). É em um contexto de revoltas dos trabalhadores e de um nacionalismo imperante na Europa, em meados do século XIX, que a educação se apresentará como solução para os problemas advindos da industrialização e urbanização crescente. Ainda segundo essa autora, a sistematização e ampliação do ensino público representam, por um lado, uma possibilidade de consolidação de uma cultura e línguas nacionais. Ao mesmo tempo, servirá de distintas formas às diferentes classes sociais: para a classe média e a elite, representará prestígio social; para os empresários, a educação se mostra como uma maneira de racionalizar, aumentar e acelerar a produção; já para a classe trabalhadora, representará a manutenção do sonho de ascensão social e melhoria nas condições de vida.

É nesse contexto e com essa base ideológica que se ampliaram os sistemas de ensino na Europa e na América do Norte. E essa ampliação será pautada, de acordo com a ideologia da época, em conhecimentos científicos de diferentes áreas, dentre elas, a psicologia.

Segundo Patto (1987), Francis Galton é um dos primeiros a assumir a tarefa de “dirigir o conjunto teórico-prático da psicologia às finalidades de orientação e seleção escolar” (p. 96). Isso se deu pelo seu interesse pela mensuração das diferenças individuais, em especial a inteligência. Primo de Darwin e imbuído das ideias evolucionistas, acreditava que a genialidade era herdada, expressão de maior

capacidade e adaptação ao meio. É uma clara transposição do conceito biológico de adaptação e seleção natural para a psicologia. Dessa forma, sua busca pela identificação dos psicologicamente mais capazes resultou em instrumentos de medida de inteligência e personalidade, precursores dos testes utilizados amplamente pelos futuros psicólogos escolares.

O contato com Galton estimulou o estadunidense James Cattell em seu interesse pela mensuração das diferenças individuais. Ele foi um grande incentivador do movimento dos testes nos Estados Unidos e também o primeiro a utilizar o termo teste mental (Castro, Castro, Josephson & Jacó-Vilela, 2006).

Entretanto, foram Binet e Simon que construíram a primeira escala métrica de inteligência infantil. Essa escala é resultado de uma solicitação do Ministério da Educação Francês para, frente a um quadro significativo de repetências e dificuldades no processo de escolarização, identificar as crianças cujo desempenho necessitasse de algum tipo de intervenção específica. A escala Binet-Simon foi posteriormente aperfeiçoada, permitindo o cálculo da “idade mental” a partir do Quociente Intelectual (QI). Estava dado o instrumento pretensamente científico, pois numérico e objetivo, para a classificação de pessoas (Patto, 1987).

E foi justamente a aplicação dos testes de inteligência e a classificação de crianças quanto à capacidade de aprender e progredir pelas séries escolares a primeira função desempenhada por psicólogos nos sistemas de ensino (Patto, 1987; Figueiredo & Santi, 2008).

## **2.1 Relações psicologia e educação no Brasil**

A inserção da psicologia na escola respondendo à demanda de classificação e seleção de estudantes foi transposta para o Brasil, a partir de modelos educacionais de outros países, em especial países europeus e norte-americanos (E. Lima, 1990). Isto significa que importamos também as bases ideológicas que o sustentam.

Sendo assim, no Brasil, o conhecimento psicológico também vai estabelecer suas relações com a educação, a partir da ideia de uma reorganização social, proporcionada principalmente pelo ensino, de forma a garantir ao país um sentimento de nação (Massimi, 2006).

Segundo essa autora, o médico e filósofo paulista Luís Pereira Barreto foi um dos primeiros a introduzir a perspectiva positivista no Brasil com o intuito de uma reconstrução da sociedade brasileira, a partir de uma base científica. Para ele, os fenômenos psicológicos deveriam ser estudados a partir da fisiologia e a saúde individual seria condicionada pela sua adaptação ao meio. A psicologia de cunho fisiológico seria também a base para uma proposta de reforma radical no ensino.

Trabalhos de interesse psicológico eram também temas de teses nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro no início do século XIX. Dentre eles, está o médico Arthur Ramos, cujas produções teóricas tiveram significativo impacto na psicologia educacional no país. Seguindo uma linha neurofisiológica e psicofisiológica, os conhecimentos sobre os problemas da mente e seus desvios deveriam pautar a compreensão e a solução de problemas sociais (Patto, 1991). Ideias sobre o evolucionismo social e o racismo científico, produzidas dentro do campo médico ganharam destaque e influenciaram diversos pesquisadores brasileiros. (Patto, 1991; Chaves, 2003).

Entendemos assim que as pesquisas brasileiras correspondiam aos estudos feitos em outros países no sentido de explicar as diferenças individuais com base em diferenças naturais, biológicas. Os conceitos da biologia foram transpostos para a compreensão dos problemas sociais, a partir das ideias de adaptação ao meio, evolução e seleção dos mais aptos. O discurso sobre a competência escolar, bem como sobre a inteligência, disseminado na época, seguiam a mesma lógica, deixando clara a perspectiva biologizante dos processos psicológicos.

A inteligência, nessa perspectiva é compreendida como fator inato, herdado. Além disso, é identificada como rapidez de execução e relacionada à capacidade adaptativa a uma situação nova. Segundo Patto (1987), esses aspectos se ligam estreitamente à possibilidade de êxito social, bem como de integração ao corpo social, explicitando como o conceito de inteligência e os instrumentos de medida formulados a partir dele se relacionam à lógica biologizante e adaptacionista.

Essa lógica, a partir de uma perspectiva positivista dos conhecimentos psicológicos, marca também o aparecimento dos primeiros laboratórios de psicologia experimental no país. Sustentou, igualmente, a aplicação de instrumentos de medida de inteligência utilizados pela primeira vez no país por médicos no Hospital Nacional, em 1918 (Patto, 1991).

A década de 1920 trouxe algumas mudanças tanto para a psicologia quanto para a educação. O ideário de modernização tomava conta do país, bem como o fortalecimento do pensamento liberal, preparando o solo para a crescente industrialização. O debate sobre educação, mais uma vez ganha destaque como responsável pela preparação do novo indivíduo brasileiro para essa nova época. Com esse cenário ocorrem várias reformas estaduais nos sistemas de ensino com crescente influência dos princípios da Escola Nova (Antunes, 2008).

O escolanovismo foi um movimento educacional iniciado no século anterior na Europa e Estados Unidos, que tecia críticas ao modelo pedagógico tradicional. Suas ideias renovadoras se pautavam em um ensino voltado para a criança enquanto ser psicológico individual (Cunha, 1994). Patto (1991) afirma que esse interesse pelo

indivíduo se dá no sentido de que, ao se atentar para os processos individuais na aprendizagem, facilitava-se a tarefa pedagógica de desenvolver ao máximo as potencialidades humanas. O recurso à psicologia, devido aos seus conhecimentos sobre a criança, seria um dos principais domínios científicos para racionalizar e levar a cabo essa proposta pedagógica.

A pedagogia nova, entretanto, por colocar o foco no aluno, preconiza o individualismo, negligenciando o caráter social da educação (Pedroza, 1993). Representou, conforme afirma Patto (1991), uma hipertrofia da psicologia na sua relação com a educação, em especial no caráter técnico, dando ênfase aos “procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências” (p. 63)

Foi assim, nesse contexto, que ocorreu, paulatinamente, “a conquista da autonomia da psicologia como área específica de conhecimento no Brasil” (Antunes, 2008, p. 471). De acordo com Patto (1991), a psicologia, “aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração” (p. 54).

Dessa forma, percebe-se que, também no Brasil, há uma interdependência entre psicologia e educação, de maneira que, historicamente, elas se constituem mutuamente. Segundo Antunes (2008), esse momento histórico foi de consolidação da articulação entre as duas áreas, dando as bases para a psicologia educacional, como já era denominada nos Estados Unidos e na Europa.

Antunes (2008) afirma ainda que “a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a educação” (p. 472). Isto pois, as ideias psicológicas, nessa época, tiveram maior destaque na formação em nível secundário e superior: aparecendo substancialmente nos currículos das escolas normais, de formação professores; bem como ocupando cátedras nas formações em nível superior em filosofia e pedagogia das recém instituídas faculdades brasileiras.

Em síntese, a psicologia educacional brasileira foi marcada pela sua relação com os ideais escolanovistas e visavam à identificação das características individuais dos estudantes de forma a alocá-los em turmas homogêneas. Nessa perspectiva, consolida-se também a aplicação de testes psicológicos de inteligência e personalidade como uma das principais atuações de psicólogos nos sistemas educacionais.

De acordo com Castro et al. (2006), em 1934, o pesquisador e educador Lourenço Filho, um dos responsáveis pela divulgação das teorias que pautavam o movimento da Escola Nova no país, elabora o primeiro teste brasileiro, com foco na mensuração de habilidades psicológicas para adequação do atendimento educacional.

Ele acreditava que o fracasso escolar advinha das diferenças individuais no que se refere ao grau de maturidade dos alunos. Nesse sentido, inspirou-se na escala de Binet, para construir um teste de nível de maturidade psicobiológica, o principal fator para a aprendizagem da leitura e da escrita segundo ele.

As décadas seguintes acompanham a criação de novos testes brasileiros, expandindo o uso de instrumentos de medidas objetivos de características psicológicas no Brasil, assim como seu posterior encampamento pelos cursos de psicologia (Castro et al., 2006). Isso se deu, em especial, pela utilização dos mesmos por diversos órgãos governamentais preocupados com o projeto de modernização do país, a partir da mensuração dos indivíduos de acordo com suas habilidades na escola e no mercado de trabalho.

Havia na década de 1950 uma produção acadêmica e uma atuação institucional considerável da psicologia no país, em especial da psicologia articulada à educação. De acordo com Furtado (2012), alguns fatores do contexto brasileiro à época inspiraram profissionais a exercer a psicologia. Entre eles estão: a importação de modelos industriais estrangeiros e a necessidade de seleção profissional; a divulgação de tratamentos exitosos para o sofrimento psíquico; assim como o avanço do ensino público e as novas tecnologias de ensino que pediam um novo tratamento para o fracasso escolar.

Entre as décadas de 1950 e 1960, houve uma pressão por parte de psicólogos para a regulamentação da profissão. O que os mobilizou, além da busca de garantias e de proteção corporativa, foi “a constituição de um campo de distinção que seria produzido com o reconhecimento social da profissão ... e, por fim, a autonomia acadêmica (deixar de ser apêndice de outras disciplinas)” (Furtado, 2012, p. 77).

O apelo por parte dos profissionais encontrou um contexto histórico propício, como já descrito acima, culminando com a aprovação, em 27 de agosto de 1962, da lei nº4.119 que regulamentava a profissão de psicólogo. Foi também emitido, nesse mesmo ano, o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu a duração e o currículo mínimo para os cursos universitário em psicologia.

Após a regulamentação, presenciou-se uma expansão de profissionais formados, bem como de áreas de atuação. A inserção do psicólogo na escola perde sua primazia como campo de trabalho e de estudo dentro da psicologia, devido à preferência dos estudantes e profissionais pelos campos da clínica e da organização e do trabalho (Antunes, 2008).

O interesse pela clínica, bem como seu predomínio no âmbito curricular, seria um dos fatores que influenciariam uma perspectiva clínica-terapêutica da psicologia escolar (Antunes, 2008). Esse modelo de atuação dentro da escola é caracterizado pelo

entendimento de que o aluno é quem possui uma dificuldade de aprendizagem, geralmente de ordem emocional, necessitando de tratamento.

Dessa forma, apesar das transformações sucessivas no que concerne ao campo da psicologia escolar e educacional, em especial na ampliação e consolidação de diferentes formulações teóricas sobre os mais diversos temas dentro da área, há uma manutenção da lógica individualizante, patologizante e normalizadora presente desde o início da ciência psicológica brasileira. A tese de Barbosa (2011) sobre a história da psicologia escolar e educacional vai ao encontro desse entendimento. Segundo ela, as décadas de 1960 e 1970 são épocas de consolidação de uma psicologia com foco no indivíduo, marcada pela terminologia de psicologia *do* escolar, reduzindo o campo de compreensão apenas ao estudante. Ainda segundo a autora, sua principal característica é o “destaque às práticas preventivas e uma identificação com a normatização” (p. 324).

Uma das pesquisadoras que representaram o pensamento da psicologia escolar nesse período é Maria Helena Novaes. Uma das pioneiras no país que teve extensa produção teórica, se destacando por ser uma representante da escassa produção brasileira sobre psicologia escolar na época. Em seu livro “Psicologia Escolar”, de 1970, adotado em muitos cursos de formação, são exemplificadas algumas concepções hegemônicas da psicologia escolar.

O livro traz os objetivos da escola, bem como a atuação do psicólogo para a consecução dos mesmos. A meta da educação escolar, segundo ela é “favorecer a adaptação à família e aos demais grupos sociais” e mobilizar o indivíduo “para o trabalho e necessidades da sociedade” (Novaes, 1980, p. 15). Essa adaptação seria facilitada por “ações preventivas que neutralizariam situações e problemáticas educacionais que iriam prejudicar o seu desenvolvimento e desencadear conflitos graves no meio ambiente” (p. 18).

A ação preventiva caberia à escola, de maneira geral, e ao psicólogo, de modo particular. Sua atuação estaria “ligada aos processos de identificação, de avaliação e de reeducação, favorecendo a dinâmica das relações sociais, passando a exercer as funções de neutralização, integração, diferenciação e de informação” (p. 19). Neutralizar problemas sociais que interferiam na atividade pedagógica, assim como problemas dos estudantes que influenciaram na dinâmica escolar seria a meta dos psicólogos. Caso não fosse efetivo em suas ações, haveria “a mobilização de vários e dispendiosos recursos da comunidade para os casos que evoluíram negativamente” (p.24).

Fica clara a perspectiva adaptacionista presente no livro, mostrando que a função da escola e do psicólogo visam à uma adequação dos estudantes ao sistema de ensino e, futuramente de trabalho, sem questionamentos aos mesmos. Assim, mesmo que se fale no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, pensando em uma educação cientificamente pautada que contribua para tal, o que é flagrante é a atuação

do psicólogo buscando a normalização dos sujeitos. O ajustamento psicológico é antes, um ajustamento social acrítico que contribui para a manutenção de uma sociedade injusta.

Outros trechos do livro corroboram esse entendimento. Segundo Novaes (1980), as atribuições dos psicólogos envolvem: “favorecer o ajustamento escolar e atender às suas dificuldades e problemas” e a “aplicação e interpretação de testes psicológicos visando o diagnóstico e a avaliação psicológica dos alunos, com fins de orientação psicopedagógica, psicológica e profissional” (p. 27). Compreende que “o processo de exame psicológico analítico é o que oferece maiores recursos para um diagnóstico e prognóstico escolar válido” (p. 30).

Dessa forma, coloca a psicologia escolar como colaboradora para o sucesso da aprendizagem, a partir de ações preventivas de ajustamento escolar e social. Esse ajustamento se daria com base no correto diagnóstico da situação de cada estudante, localizando, avaliando e analisando os “problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas, para que possam ser prevenidas e corrigidas” (p. 83).

Compreendemos então a grande evidência de um caráter preditivo da psicologia, em uma perspectiva positivista dessa ciência. A aplicação de teorias e técnicas psicológicas no campo da educação permitiria o correto diagnóstico da situação de cada estudante, tornando igualmente possível prever suas possibilidades futuras. Entendemos que, dessa forma, não é levada em consideração a complexidade dos fatores relacionados ao desenvolvimento humano, bem como seu papel ativo de sujeito que se desenvolve historicamente, como formulado nas teorias de Vigotski e Wallon.

O livro descrito, como dito anteriormente, é apenas um exemplar da produção teórica do período. Entretanto, merece destaque pela importância adquirida: foi amplamente divulgada e utilizada na formação de profissionais, marcando a produção na área (Barbosa, 2011. Motta, 1999; Witter, 1997).

Em oposição, o final da década de 70 e a seguinte foram marcados pela crítica à psicologia escolar então predominante (Bock, 2000; Marinho-Araújo & Almeida, 2010; Souza, 2010a; Tanamachi, 2000). As lutas dos movimentos sociais e sindicais, no processo de redemocratização do país, não passaram despercebidas pela categoria dos psicólogos. Estes se inseriram nas lutas por melhores condições de trabalho, bem como melhores condições de saúde e educação para a população em geral. É um momento de crítica e reformulação no país e na psicologia escolar.

Mesmo que já houvesse diferentes possibilidades de atuação, dentro de uma perspectiva não individualizante na psicologia escolar, o fortalecimento das críticas à perspectiva predominante se dá principalmente após a publicação da tese de doutoramento de Maria Helena de Souza Patto, em 1981. Nesse período, a autora aponta para a psicologização, e, conseqüentemente, individualização, das dificuldades

escolares, em um movimento de crítica a uma psicologia escolar e educacional que adotava um posicionamento técnico e ideológico que legitimava a exclusão de minorias.

No livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar”, de 1984, resultado de sua tese de doutoramento, Patto argumenta que a psicologia se constituiu enquanto ciência autônoma por cumprir a função de manutenção do sistema capitalista. A análise histórica feita por ela aponta que as necessidades de uma sociedade industrializada se relacionam diretamente às ideias de seleção, orientação, racionalização, adaptação e ajustamento tão presentes na psicologia da época.

Sobre esse livro e sua autora, Barbosa (2011) diz que

De um modo geral, suas ideias, a partir dessa publicação, se tornam um marco para a Psicologia Educacional e Escolar por trazer uma discussão sobre o papel do psicólogo escolar de modo diferenciado, denunciando sua atuação até então normativa, adaptativa e cuja finalidade era a manutenção do modo de produção capitalista (p. 327).

Assim, essa produção de Patto, bem como as outras que se seguiriam, marca um momento de crítica às teorias e às práticas até então hegemônicas em psicologia escolar. Torna-se comum a utilização do termo psicologia escolar crítica (Meira, 2000; Barbosa, 2011). Crítica à naturalização dos fenômenos psicológicos, a partir de teorias de cunho biologizantes ou psicologizantes, que pautavam práticas classificatórias e de ajustamento. Dentre essas práticas, a aplicação indiscriminada de testes psicológicos e a elaboração de laudos que ignoravam aspectos sociais da produção da queixa escolar, individualizando o fracasso e culpabilizando as crianças pobres e suas famílias.

Dessa forma, a criticidade aqui colocada não se refere à simples negação de outros conhecimentos, como se a escolha teórica e suas práticas subjacentes fossem apenas uma questão de gosto pessoal (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011). A concepção de crítica defendida por Patto (2010a, 2010c) e por diversos outros pesquisadores em psicologia escolar implica ir à raiz das concepções de humano e de mundo, situando os conhecimentos produzidos, definindo seus compromissos políticos e localizando as perspectivas teóricas que os construíram, visando à transformação.

Assim, após a denúncia da associação da psicologia a uma visão liberal de ser humano e de mundo nos anos 80, seguiram diversos trabalhos na mesma linha, marcando uma produção crítica que buscava novas formas de se fazer e pensar psicologia. Os anos 90 foram marcados por diversas publicações que traziam novos objetos de investigação para a área de escolar, como os processos de escolarização e a vida diária no interior da escola, as práticas educativas, as relações institucionais na escola, os processos de estigmatização escolares, as diferenças de classe social e de gênero na escola, assim como uma discussão sobre possíveis novas formas de avaliação (Barbosa, 2011).

Entre essas publicações, destaca-se a do grupo de trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), constituído em 1994. Esse grupo é composto por professores vinculados a universidades de diferentes regiões do país, que tem publicado, sistematicamente, reflexões sobre diversas temáticas referentes à psicologia escolar.

Além disso, no ano de 1990 é cenário para a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), entidade em nível nacional que busca congrega pesquisadores e profissionais da área, de modo a estimular e divulgar pesquisas em psicologia escolar e educacional.

Ainda segundo Barbosa (2011), os anos seguintes também se configuraram como ampliação dos objetos de estudo da psicologia escolar e educacional assim como de novas formas de atuação. O trabalho junto à formação docente, a análise de políticas públicas educacionais e o trabalho com o planejamento escolar são algumas das possibilidades destacadas no início dos anos 2000 e que abriram novas portas teóricas e metodológicas para uma prática crítica e criativa em psicologia escolar.

Uma das pesquisadoras com intensa produção nesse período é Marilene Proença Rabello de Souza. Já em 1997, Souza compreende e problematiza a queixa apresentada por professores e outros profissionais da escola, apreendendo não uma dificuldade de aprendizagem, mas discursos que são produzidos dentro da escola sobre os problemas de escolarização. Dessa forma, explicita a necessidade de compreender a queixa escolar “não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares” (Souza, 2009, p. 181).

Além disso, a referida pesquisadora possui diversas publicações sobre a interface da psicologia e políticas públicas, demonstrando o interesse ético e político da psicologia escolar na atualidade com as condições macro que influenciam o cotidiano escolar e as possibilidades de aprendizagem e trabalho de estudantes e professores (Souza, 2010a, 2011; Souza & Cunha, 2010). Segundo ela, a psicologia escolar pode contribuir com a educação ao “explicitar os sentidos e significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar” (Souza, 2010a, p. 141).

Entretanto, mesmo com a imensa produção crítica dos últimos anos, bem como a divulgação das mais diversas experiências que têm um olhar mais amplo e complexo para o processo educativo e seus atores, a prática dos psicólogos escolares ainda possui marcas significativas do olhar individualizante, adaptacionista e patologizante tão predominante em meados do século XX (Barbosa, 2011; Conselho Federal de Psicologia, 2012). Práticas consideradas tradicionais como a testagem e o encaminhamento para profissionais da área de saúde, sem a devida consideração sobre os aspectos escolares que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, ainda é

uma constante nas escolas brasileiras e nas clínicas de psicologia que atendem crianças encaminhadas pela escola (Cavalcante & Aquino, 2013, Viégas, 2016).

Enfatizamos até esse momento a história da psicologia escolar no Brasil marcada pela identificação dos desviantes escolares, por práticas de ajustamento que, não raro, envolvem a patologização dos estudantes. Estudantes estes vindos, na sua maioria, de camada social mais pobre da população. Sabemos que a história da psicologia não é considerada como única e linear, e sim permeada por diferentes concepções construídas nos percursos distintos de avanços e contradições. Entretanto, no que concerne à psicologia em sua interface com a educação, encontramos que as práticas na área escolar ainda favorecem a adaptação em detrimento da transformação, isto é, a manutenção do sistema capitalista de produção e de uma sociedade dividida em classes sociais (Patto, 1987; Barbosa 2011).

Cabe aqui definirmos nosso entendimento de psicologia escolar, considerando que a terminologia e sua concepção não é um consenso na literatura. Partimos, então, da concepção da psicologia escolar enquanto campo de investigação científica e de atuação profissional nas diferentes instâncias do processo educativo, em especial, as instituições escolares. Essa concepção parte da crítica à antiga e ainda presente distinção entre psicologia educacional, enquanto área do conhecimento, e psicologia escolar, enquanto campo de atuação (Barbosa & Souza, 2012; Madureira, 2013).

Consideramos, entretanto, que teoria e prática são indissociáveis, concordando com a afirmação de Chagas (2010) de que a psicologia escolar é “uma praxiologia, uma unidade entre teoria e prática que mantém as suas contradições. A psicologia é ressignificada no seu encontro com a educação, não sendo uma mera aplicação, mas mantendo a sua especificidade enquanto psicologia” (p. 28).

Esse entendimento dialético coloca a escola enquanto foco principal de ação e reflexão. Nesse sentido, Meira (2000) explicita que o trabalho desenvolvido no interior das escolas deve se apoiar nos recursos teórico-metodológicos que orientam o psicólogo escolar. Souza (2009), em seu artigo sobre novas perspectivas em psicologia escolar e educacional, corrobora esse entendimento. Afirma que a crítica em psicologia escolar apontou para a “importância de pesquisarmos os fenômenos educacionais a partir dos processos que ocorrem no interior da escola” (p. 180).

Nesse mesmo artigo, Souza (2009) coloca que, a partir de uma ruptura epistemológica, a psicologia tem podido construir novos referenciais teóricos que considerem as dimensões individuais, sociais e históricas do processo de escolarização, ampliando, também, as áreas tradicionais de atuação do psicólogo no campo da educação. No que se refere à prática em instituições de ensino, a autora aponta a importância da construção de uma práxis psicológica frente a queixa escolar que leve os seguintes aspectos em consideração:

a) a demanda escolar/educacional como ponto de partida de uma ação na escola/instituição educativa que precisa ser compartilhada; b) o trabalho participativo com todos os setores do processo educativo; c) o fortalecimento do trabalho do professor/ educador; d) a análise coletiva dos diferentes discursos presentes na escola/instituição educativa e nos processos escolares/educacionais em busca do enfrentamento dos desafios produzidos pela demanda escolar/educativa (p. 180).

Martinez (2009, 2010), também explora as possibilidades de ação do psicólogo no contexto escolar, revisitando práticas tradicionais da área e apresentando novas práticas, denominadas por ela de emergentes. Para a autora, esse compromisso passa necessariamente pela constante reflexão e adequação das práticas científico-profissionais às demandas que a concretizam.

Entre as práticas tradicionais, ela elenca: a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; b) orientação a alunos e pais; c) orientação profissional; d) orientação sexual; e) formação e orientação de professores; e f) elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (em relação, por exemplo, à violência, ao uso de drogas, ao preconceito, entre outros). Essas atuações tradicionais são respostas aos problemas concretos do cotidiano escolar que, “se desenvolvidas com criatividade e qualidade, podem ter, de algum modo, impactos reais na melhoria da qualidade dos processos educativos da escola” (2009, p. 170).

No que se refere às práticas emergentes, Martinez (2009, 2010) lista as seguintes: a) diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo; b) participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; c) participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; d) contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; e) coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; f) contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; g) realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; e h) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, percebe as diversas possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, desconstruindo a ideia de psicólogo como apenas um técnico, aplicador do conhecimento psicológico às questões educativas. Entendemos que sua atuação passa por um compromisso ético político com a transformação, buscando, em

sua prática, formas de conscientização da comunidade escolar e dos sujeitos que dela participam.

## **2.2 A psicologia escolar e a patologização da educação**

A despeito da luta histórica da categoria, os psicólogos ainda são chamados a explicar o fracasso escolar e achar seus culpados. Não mais na identificação de traumas ou bloqueios, de origem familiar ou de caráter, mas como coadjuvantes de um discurso biologizante das funções psicológicas superiores. Exemplo disso é a participação de psicólogos escolares no processo de medicalização e patologização da educação (Cavalcante & Aquino, 2013, Viégas, 2016).

Como já abordado no capítulo anterior, a patologização é o processo ideológico de transformar pessoas normais em anormais e doentes (Bastos, 2013; Cervo & Silva, 2014; Pussetti, 2006). Ele se dá em um contexto de medicalização da sociedade, o que implica em transformar as questões sociais, políticas, econômicas, etc, em problemas individuais, localizadas no corpo do indivíduo, cuja lógica de interpretação, de identificação e de tratamento é dada pela medicina (Ceccarelli, 2010; Collares & Moysés, 2014; Colombani, Martins & Shimizu, 2014; Cord, Gesser, Nunes & Storti, 2015; Corrêa, 2010; Decotelli, Bohrer & Bicalho, 2013; Esperanza, 2011; Fendrick, 2011; Gesser, 2013; Lima, R. C. 2005; Luengo, 2009; Machado, 2014; Massi, 2007; Meira, 2012; Meurer & Strey, 2012; Moysés & Collares, 2010; Okamoto, 2013; Patto, 2003; Perrota, 2014; Rubino, 2010; Signor, 2015; Zucoloto, 2007).

Em uma sociedade medicalizada e patologizante, não é de se estranhar que a mesma lógica permeie os discursos escolares. A escola, que é parte constituinte da sociedade na qual se configura, serviu, e ainda serve, para a exclusão dos “desviantes” (Patto, 1987). Isso se dá, seja pelos obstáculos criados que dificultam a progressão ou permanência na escola, em especial das crianças da classe trabalhadora, seja pela forma violenta que patologiza aqueles que não se enquadram no desempenho que é esperado.

Como apontado por Patto (1997), as dificuldades percebidas nos processos de escolarização não podem ser compreendidas de modo descolado das práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Práticas muitas vezes descoladas da realidade social e cultural dos estudantes; processos de avaliação que tomam como premissa a cultura dominante, ignorando que tais conhecimentos não são naturais e sim privilégios de poucos; estrutura de sala e de aula que pressupõem a ignorância de quem aprende, tendo ainda apenas o professor como sujeito no processo de ensino; aulas monótonas e com pouca participação dos estudantes. São essas práticas e processos exemplificados acima, entre outros, que, segundo a autora, “produzem nos alunos

atitudes e comportamentos que são comumente tomados como 'indisciplina', 'desajustamento', 'distúrbio emocional', 'hiperatividade', 'apatia', 'disfunção cerebral mínima', 'agressividade', 'deficiência mental leve' e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos" (p. 48).

Ou seja, a escola, em sua relação com os alunos, em especial os das camadas mais pobres da população, reproduz práticas excludentes, pequenas e constantes violências simbólicas, de maneira a manter a diferença entre classes (Patto, 2010b). Muitos são os alunos que não se adaptam facilmente a esse sistema e tantos desses são encaminhados para avaliação, como o problema fosse individual. Ou seja, patologiza-se aquele que aponta, em seu processo, as dificuldades dos sistemas de ensino de maneira geral (Corrêa, 2010; Patto, 1987).

Dessa forma, identificamos que a educação é patologizada, entendimento corroborado por diversos autores (Bastos, 2013; Christofari, Freitas & Baptista, 2015; Collares, 1994; Freitas & Rota Júnior, 2014; Hashiguti, 2009; Meira, 2012; Moysés e Collares, 2014; Richter, 2012; Patto, 1991; Zucoloto, 2007). Nesse sentido, definimos a patologização da educação enquanto o processo que envolve o enquadramento, nos mais diversos diagnósticos, do estudante que não aprende ou não se comporta na escola conforme o que é hegemonicamente esperado. São desconsiderados os fatores sociais e pedagógicos a partir dos quais a queixa escolar ganha sentido, para privilegiar uma lógica individualizante e, não raro, biologizante, da queixa escolar.

Mesmo que esses fenômenos não sejam novos na busca da compreensão do fracasso escolar, percebe-se, nos últimos anos, um retorno, por parte de profissionais da saúde e da educação, de antigas explicações biologizantes para o não aprender na escola (CFP, 2012, Viégas, 2014). Esse retorno ao biologismo aparece na fala de professores, de médicos, de pais, dos próprios estudantes e, como mostrado pela história da psicologia escolar, também pelos psicólogos, apresentando uma roupagem nova para temáticas antigas.

Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. ... O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade. (Souza, 2010b, p. 63).

Ou seja, muda-se na aparência o discurso, mantendo, entretanto, a mesma essência individualizante e patologizante.

No que se refere à atuação dos psicólogos que recebem as queixas escolares, seja na própria escola, ou em clínicas ou outros serviços de saúde, as práticas profissionais ainda se pautam enormemente na identificação dos alunos-problema por meio de testagem, que justificam laudos diagnósticos ou encaminhamentos a profissionais de saúde, geralmente médicos, que fechem algum dos diagnósticos citados (Cavalcante & Aquino, 2013; Gontijo, 2013; Pereira, 2011; Viégas, 2016). Ou seja, dentro da lógica medicalizante e patologizante da educação, os psicólogos têm sido convidados a atuar ainda na identificação dos alunos desviantes (aqueles que não aprendem ou não se comportam), utilizando técnicas de identificação e mensuração das habilidades cognitivas e de personalidade (principalmente a testagem psicológica), buscando, posteriormente estratégias de adaptação (encaminhamento para diagnósticos médicos, seguidos de terapêuticas psicopedagógicas – salas de recursos ou similares, turmas especiais, turmas reduzidas, etc.).

Dessa forma, além do clássico diagnóstico de deficiência intelectual, tão disseminado desde os primórdios da psicologia em sua interface com a educação, os psicólogos têm participado na patologização da educação, colaborando com a disseminação de diagnósticos de transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH), distúrbio do processamento auditivo central (DPAC), dislexia, transtorno opositor desafiador (TOD), dentre outros. Isso pois, no nosso entendimento e experiência, são esses profissionais que corroboram, não raro, a perspectiva biologizante e deficitária das queixas escolares, bem como fornecem relatórios e encaminham para profissionais da saúde (Luengo, 2009; Maia & Pedroza, 2016; Pereira, 2011).

Sendo assim, o aumento dos diagnósticos ligados à educação, em especial pela participação dos psicólogos, aponta para a necessidade ainda flagrante de se fazer a autocrítica dentro da psicologia escolar.

Um dos primeiros pontos é a necessidade de questionar a pertinência da aplicação de testes padronizados em crianças com dificuldades no processo de escolarização e os laudos psicológicos deles decorrentes. Ao decidirmos como principal forma de intervenção na queixa escolar a aplicação de testes parametrizados com o estudante, estamos individualizando o fracasso escolar, e esquecendo os diversos outros fatores que constituem o processo de ensino-aprendizagem (Viégas, 2016).

Além disso, há um viés cultural nos testes de inteligência que desprivilegia a cultura da camada mais pobre que frequenta a escola. Segundo Patto (2010b), a familiaridade com os materiais, o vocabulário utilizado nos testes, bem como os processos mentais exigidos favorecem as crianças das classes sociais dominantes.

Entretanto, a questão, ainda segundo ela, deveria ser discutida sob outro viés: a crítica que deve ser feita aos testes é epistemológica.

O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma discussão teórica de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, de Homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos, Psicologia esta que tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fisicalista (1997, p. 52).

Novamente retomamos aqui o quanto a psicologia, por trás do discurso cientificista, serve à naturalização e à reificação do ser humano. Ao buscar aplicar ao humano as metodologias típicas das ciências naturais, o compreende como objeto-coisa, cuja essência pode ser captada por experiências de laboratório e medidas parametrizadas.

A racionalidade instrumental, assim como a denomina Leopoldo e Silva (2007), possui, portanto, importantes consequências éticas, entre elas, a “objetivação naturalista do sujeito e de suas práticas, a representação da pessoa como coisa” (s.p.). Essa percepção também é apontada por Moysés e Collares (1997):

Ao propor tarefas padronizadas a Clínica Psicológica silencia a criança, nega-lhe a voz para que não fale de si própria, de sua vida, não tenha a pretensão de ser sujeito. Também aqui, assim como na consulta médica, a relação entre dois sujeitos, pela pretensão da neutralidade e objetividade, é transformada em relação objeto-objeto (s.p.).

Além disso, ao buscar uma perspectiva objetivista por meio dos testes padronizados, a psicologia toma critérios estatísticos e adaptativos de normalidade como base. Isto é, aquele que estatisticamente tem uma resposta dentro da média, seria normal e conseqüentemente saudável. Saúde aqui representada igualmente como adaptação ao meio.

Patto (1987) já criticava também o aspecto estatístico de normalidade no livro *Psicologia e Ideologia*. A autora afirmou que a utilização desses instrumentos manipula “a eficiência do sujeito no sistema social, distribuindo habilmente os integrados e permitindo a identificação dos marginais e a conseqüente tomada de medidas técnicas, visando à sua reintegração ou à sua segregação, dependendo dos interesses do sistema” (p. 99). Ou seja, os testes recriam nas instituições, como a escola, a lei do mais apto (Ferreira & Gutman, 2006).

Sena (2014) também faz uma discussão sobre a extrapolação na utilização da estatística pelas ciências sociais, em especial no que se refere às classificações diagnósticas. Segundo ele, acontece “o disfarce de critérios quantitativos em critérios qualitativos e, por extensão, da prática discursiva comum de confundir descrições com apreciações, estas últimas com julgamentos valorativos e normativos” (p. 109). O argumento estatístico, usado para definir diagnósticos, extrapola o argumento

matemático de norma, convertendo o comportamento da maioria em comportamento certo ou saudável.

Há, portanto, a necessidade de questionar o argumento estatístico como definidor de anormalidade no sentido de patologia, justamente pela sua utilização ideológica. A justificativa de que os testes são rápidos, objetivos e métodos científicos de avaliação psicológica, coloca a psicologia a serviço da manutenção da sociedade dividida em classes sociais, por justificar as diferenças entre os indivíduos apenas como naturais e não constituídas historicamente nos processos sociais. Esse pragmatismo do discurso cientificista da psicologia, portanto, não é inócuo: “Há uma intencionalidade pragmática originária na consciência intelectual, que foi expressa exatamente na identificação entre conhecer e dominar” (Leopoldo e Silva, 1997, s.p.).

Ao identificar a normalidade com a regularidade da média, a psicologia normatiza o que é o ser humano, negando a diversidade possível, bem como o acolhimento dos sujeitos em sua singularidade.

Tem se disto que a média estatística, tão empregada em nossa cultura científica para definir o local onde o indivíduo se inscreve no limite entre saúde e doença, antecipa-se na produção de uma normatividade difícil de ser alcançada nas singularidades (Baroni, Vargas & Caponi, 2010, p. 73).

Ocorre então, uma patologização dos mais diversos comportamentos, criando um contingente crescente de estudantes doentes, camuflando a problemática do ensino em uma sociedade de classes.

Dessa forma, na perspectiva normalizadora, quando há algum sinal de discordância, de diferença, de expressão da singularidade, o sujeito é patologizado. Segundo essa perspectiva, não há formas distintas de aprender; não há experiências das mais diversas com livros, revistas e outros materiais escritos que constituem sua experiência de letramento; não há diferenças de oportunidades e tratamentos dentro da própria escola a depender de raça, gênero ou classe que impactam na subjetividade dos aprendizes e a forma como eles lidam com as barreiras que aparecem no processo de escolarização. O que há, nessa lógica, é apenas o desvio da normalidade, justificado por algum problema psicológico ou neurológico que impede a aprendizagem (Perrota, 2014; Strauss, 2014).

A consequência, como relatado, é o fechamento de diagnósticos pelos próprios psicólogos ou pelos médicos. A partir dos diagnósticos, são pensadas estratégias pedagógicas como o atendimento do aluno em salas de recursos ou similares, atividades diferenciadas para o estudante realizar em sala, encaminhamento para classes especiais, solicitação de redução de turma, dentre outras medidas. A defesa que permeia tais ações é a do atendimento educacional individualizado, isto é, que o diagnóstico permite a compreensão das necessidades pedagógicas do indivíduo e que

possibilita a garantia de acesso aos meios adequados para que ele aprenda (Angelucci & Lins, 2007; Angelucci, 2014).

Segundo Souza (2010b) esse processo de patologização do não aprender ou não se comportar na escola é perverso justamente por ser apresentado enquanto um direito. Transpõem-se a lógica que se faz presente para as modalidades de doença para o processo de aprendizagem, defendendo o diagnóstico, tratamento e medicação do não aprender.

Os defensores das explicações organicistas no campo da educação afirmam que é um direito da família saber o problema que esta criança tem e mais do que isso, que cabe ao Estado brasileiro arcar com as despesas do diagnóstico, do tratamento e da medicação (Souza, 2010b, p. 64).

Esse discurso de garantia de direito pela patologização é especialmente grave, ainda segunda a autora, por se dar em um contexto de mercantilização da educação marcado por índices preocupantes na qualidade da educação brasileira. Dessa forma, escamoteiam-se práticas excludentes e patologizantes, criando paliativos ao sistema educativo sucateado, de maneira a dissimular a incapacidade de garantir uma educação de qualidade para todos. Traveste-se a lógica da exclusão pela lógica da inclusão por meio de diagnóstico.

Inclusão essa, portanto, que não é total. Ainda mais se considerarmos as reflexões crítica J. S. Martins (2003a, 2003b), para o qual, em uma sociedade capitalista, todos estão necessariamente incluídos. Alguns, de maneira privilegiada, usufruindo plenamente dos bens produzidos culturalmente, enquanto outros, estão incluídos de maneira precária, mas dando sustentação à lógica capitalista de mercado. Sendo assim, o binômio inclusão/exclusão social e na escola deve ser pensado criticamente:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra, que cria forma também desumanas de participação, na medida que delas faz condição de privilégios e não de direitos (J. S. Martins, 2003a, p. 11).

Nesse sentido, mesmo que a proposta da educação inclusiva, apregoada nos discursos de muitos e nas legislações educacionais, represente um avanço frente a práticas segregacionistas (como a perspectiva das escolas de ensino especial), ela não supera a lógica da marginalização. O estudante supostamente incluído, mas previamente rotulado com algum diagnóstico de deficiência ou de qualquer transtorno, continua não usufruindo plenamente dos conteúdos e aprendizagens escolares (Angelucci & Lins, 2007; A. Marcondes, 2005; Veiga Neto, 2005).

Essas estratégias mantêm a culpabilização do estudante pelas dificuldades escolares. Identifica-se no estudante a dificuldade, mantendo-se intactas as práticas

educativas que a criaram. Portanto, o que temos percebido é que a inclusão realizada nas escolas não é uma forma tão diferente de conceber a educação de todos, não é uma mudança de paradigmas. Ela não busca mudanças radicais na forma de se pensar e fazer educação, mas apenas estratégias de classificação e segregação dentro da própria escola. Não é o respeito a diversidade humana e a garantia de educação para todos que a inclusão escolar na atualidade garante. Mas sim a aparência de igualdade de oportunidades, inclusive oportunidades individualizadas, escondendo os processos extremamente desiguais que se dão na sociedade e na escola.

A partir do exposto, defendemos uma educação de qualidade para todos. Compreendemos a educação como uma experiência especificamente humana, uma vocação para a humanização, como proposto por Freire (1996, 2007, 2010). É um direito de todos, pois é a partir dela que nos humanizamos, nos constituímos e nos enraizamos no mundo histórico-social ao nos apropriarmos da cultura produzida historicamente.

Segundo Freire (2007), ao longo da história do ser humano no mundo, fomos percebendo não apenas que vivemos, mas incorporamos à nossa história o “*saber que sabia*” e assim, o “saber que podia saber mais” (2007, p. 23). É, portanto, ontológica a necessidade de conhecimento, entretanto há respostas diferentes a essa necessidade, respostas essas que são históricas, políticas e culturais.

Na nossa sociedade, a escola é a principal instituição de educação formal. Isto é, ela possui a função social de transmitir conhecimento e a cultura construída historicamente pela humanidade. Entretanto, por ter sido estruturada, nos moldes que hoje conhecemos, na perspectiva da sociedade capitalista moderna, a escola incorporou a perspectiva da época, tornando-se possibilidade de treinamento em massa para qualificar a mão de obra necessária às indústrias (Masschelein & Simons, 2013).

A lógica capitalista sustentou a criação da escola moderna, e é o que permeia seus discursos e práticas. A escola forma para o trabalho, para o mercado, com currículos ocultos que contribuem na manutenção da divisão de classes e na reprodução das estruturas injustas de nossa sociedade (Gentili, 2013; Swartz, 2010). Se a escola atualmente se propõe a treinar tecnicamente seus alunos, a adaptá-los ao mundo, pretensamente imutável, é porque ela responde ideologicamente ao discurso neoliberal. Dessa forma, explicita-se que o projeto educativo de uma sociedade se relaciona ao ideal de cidadão que esta produz.

Nossa perspectiva a partir da concepção da educação como humanização, é de que a escola é um ambiente de constituição de subjetividades, além de, e justamente por, efetivar a transmissão de conhecimentos produzidos culturalmente. Como colocado anteriormente, o desenvolvimento do que é tipicamente humano se dá na e pela apropriação ativa dos conteúdos produzidos historicamente, isto é, em íntima relação com a aprendizagem. Assim, a escola não age apenas na transmissão passiva de

conteúdos, mas, pelo contrário, cria possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Pedroza (1993), ao discutir as contribuições de Wallon para a educação, contribui para pensar a escola não apenas como responsável pela transmissão de conteúdo, mas também possuindo importância significativa na formação da personalidade do sujeito. Como já apresentado anteriormente, para Wallon, é impossível dissociar o ser humano em partes, assim, sua educação também não deve ser fragmentada, mas deve levar em consideração os aspectos afetivos e cognitivos, enfim, a personalidade como um todo. Assim, “a escola tem que se dirigir à criança de maneira a atingir toda sua personalidade, respeitando e estimulando sua espontaneidade total de ação e de assimilação” (Pedroza, 1993, p 111).

Frente à importância da prática educativa, o psicólogo escolar, com compromisso ético-político com a transformação da educação brasileira, tendo claro o projeto de sociedade que almeja, e conseqüentemente de cidadão que se quer formar, pode contribuir com o desenvolvimento da educação, em especial a pública. Pela especificidade de sua formação, pode colaborar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem a partir da compreensão da constituição subjetiva dos sujeitos concretos que construirão e se constituirão nos processos educativos (Pedroza & Maia, 2016).

Entretanto, a tarefa de transformação da escola e da educação pública não é uma tarefa simples e muito menos restrita apenas a uma categoria profissional. Dessa forma, o psicólogo é mais um dos profissionais a contribuir para a consecução de uma educação emancipadora. Para tanto, necessita se despojar do papel de superioridade historicamente atribuído na relação com os demais profissionais da escola.

O pensamento de Wallon, mais uma vez, contribui para uma reflexão sobre a relação psicologia e educação que não se pautar na ideia da psicologia enquanto normatizadora da prática pedagógica, ou esta como campo de aplicação da psicologia (Pedroza, 1993). O que Wallon propõe é que se busca uma interação entre as duas áreas, de forma a evitar “que a psicologia corra o risco de cair em abstrações e verbalismo, por não dispor de um campo de controle, aplicação e observação de seus princípios”; bem como a pedagogia não permaneça “apenas na rotina de seus métodos e conteúdos, guiada por um pragmatismo ou pela boa vontade” (Pedroza, 1993, p. 107).

Sendo assim, há necessidade de superar a relação assimétrica historicamente constituída entre psicologia e pedagogia, “na qual a psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência” (E. Lima, 1990, p. 3). Entretanto, para uma mudança efetiva há necessidade de um esforço social, assim como colocado por Valle (2003),

“principalmente por parte daquele a quem cabe o papel de especialista na problemática da escola, o psicólogo escolar” (p. 23).

O psicólogo escolar pode contribuir, a partir da sua formação, com o trabalho coletivo. Segundo Martinez (2009), seu trabalho pode ser especialmente importante “na integração e na coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, de crenças e mitos, na definição coletiva de funções e, ainda no processo de negociação e resolução de conflitos” (p. 123), inerente a qualquer grupo de trabalho.

Considerando a diversidade presente na escola, é comum haver diferentes demandas e expectativas. O psicólogo pode atuar no sentido de mediar as relações interpessoais, trabalhando na escuta dos significados presentes e proporcionando um espaço de diálogo em que seja possível a construção de um caminho para o coletivo, e não apenas para cada ator individualmente (Pedroza & Maia, 2016).

O psicólogo não seria, entretanto, “o mensageiro da harmonia e da integração pessoal” (Patto, 1987, p. 205), ignorando o caráter essencialmente dominador da estrutura escolar. Não se trata, portanto, de silenciar os conflitos. Mas sim de abrir espaços de diálogo para que as melhores soluções coletivas sejam encontradas para os problemas presentes no cotidiano escolar, compreendendo o conflito como possibilidade de desenvolvimento (Pedroza, 2008). Cabe ao psicólogo, que atua na escola, “em seu papel simultânea e inseparavelmente profissional e social, pôr em plano de igualdade diretores, professores e alunos, de modo que possam se unir por um compromisso total e viver dialeticamente as contradições da realidade” (Patto, 1987, p. 204).

Consideramos ainda que, para atuar nessa perspectiva, o psicólogo deva estar inserido no contexto escolar. A participação no cotidiano da instituição, a vivência junto aos demais profissionais lhe possibilita a formação de um vínculo com a comunidade escolar, eliminando a distância que ocorre em uma atuação como consultor (Chagas, 2010; Pedroza & Maia, 2016).

Em alguns estudos aparece a possibilidade e até a defesa do psicólogo escolar como agente externo da escola, como consultor, de maneira a manter sua autonomia e capacidade de análise (J. B. Martins, 2003; Souza, 2009). Concordamos com Chagas (2010) que a vivência do cotidiano escolar não significa falta de capacidade de análise do contexto e das pessoas que dele fazem parte. “O exercício de estar dentro e fora do contexto, ao mesmo tempo, deve ser uma constante no trabalho desse profissional, por meio de uma autoavaliação, paralelamente à avaliação do contexto e do grupo” (p. 41). Dessa forma, ao permitir o exercício dialético de estar dentro e fora, bem como a tensão advinda dessa posição, pode superar a ideia objetivista e de neutralidade do trabalho do psicólogo na escola.

Frente ao exposto, defendemos aqui a atuação crítica do psicólogo escolar, trabalhando na escola, em especial a escola pública, de maneira colaborativa com os demais profissionais, buscando processos educativos mais efetivos na transformação para uma sociedade mais justa e igualitária. Entendemos que, para tal, é necessária a permanente reflexão e superação da lógica de patologização da educação.

É fundamental, então, que o psicólogo, a partir de uma formação crítica, consiga fazer essa leitura da realidade social e sua constituição histórica, de maneira a romper com a lógica da patologização, dos rótulos. No recebimento da queixa escolar, pode problematizá-la, a partir da compreensão complexa, dinâmica e interativa das relações que se dão na escola, não a reduzindo a problemas individuais.

Isso se faz extremamente necessário, pois, como diria Ian Hacking (2007), um diagnóstico, por ser uma classificação, produz efeitos, produz realidade, que é especialmente preocupante nas escolas públicas. A constatação de uma dificuldade de escolarização na criança de classe alta leva a consequências bem distintas daquelas em uma criança da classe trabalhadora (Patto, 1987, 1997).

Entretanto, antes de uma ação transformadora, o psicólogo precisa tomar consciência de sua própria exclusão, como coloca Patto (1987). Excluído no sentido de que “é relegado, pelo sistema, à condição de concessionário involuntário da violência, com poder técnico para conduzir os excluídos da escola (diretores, professores, alunos, pais e funcionários em geral) a instalarem-se sem atritos em sua condição de exclusão” (p. 205).

Desse modo, compreendemos ser fundamental que o psicólogo perceba a realidade da escola e de como ele nela se insere, para que possa buscar a superação dos processos de patologização da educação. Uma possibilidade de problematizar a atuação patologizante desses profissionais seria uma formação crítica, que propicie o conhecimento das bases epistemológicas e a reflexão sobre as implicações éticas e políticas das teorias e técnicas adotadas. Entendemos que isso se faz importante uma vez que “são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado” (Marx & Engels, 2007, p. 100). Sendo assim, a partir de um compromisso com uma educação pública de qualidade para todos, tendo claro seu objetivo da sua atuação na escola, o psicólogo pode analisar criticamente a realidade percebida e, então alterá-la.

### III – OBBJETIVOS

Diante do exposto, buscamos realizar uma reflexão sobre o trabalho do psicólogo escolar na educação pública, no intuito de analisar como esse profissional compreende os processos de patologização da educação. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender as concepções e práticas de psicólogas e psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sobre a patologização da educação.

Os objetivos específicos foram:

1. Proporcionar um espaço de escuta e reflexão sobre as práticas de psicólogas e psicólogos escolares da SEEDF.
2. Analisar o relato da prática profissional de psicólogas e psicólogos escolares da SEEDF no que se refere à patologização da educação.

## IV - METODOLOGIA

### 1. Pressupostos metodológicos

Para a realização desta pesquisa adotamos uma metodologia de caráter qualitativo. Compreendemos que a pesquisa qualitativa parte de uma postura participativa do pesquisador, colocando-o mais próximo da realidade pesquisada. Dessa forma, nos permite criar métodos investigativos que possibilitem a produção de conhecimento coerente com a realidade estudada e investigada, que é, em sua essência, plurideterminada, irregular, interativa e histórica.

A pesquisa qualitativa não é, entretanto, apenas uma questão de técnica, isto é, não é a simples substituição de métodos quantitativos, por instrumentos e procedimentos ditos qualitativos, como a entrevista semiestruturada e a observação participante. Segundo González Rey (1997), há necessidade de se pensar quais as concepções de ser humano, de mundo e de ciência que sustentam determinadas pesquisas qualitativas, de modo a não perpetuar, sob outra roupagem, a mesma premissa positivista da ciência psicológica, já criticada.

Essa premissa epistemológica implica a crítica aos métodos tradicionais da pesquisa científica em psicologia que pressupõem a realidade como algo estático, cuja intencionalidade de coletar dados apenas sistematiza o mundo natural e imutável. Neste trabalho, buscamos, pelo contrário, a dimensão histórica dos fenômenos estudados, evidenciando suas possibilidades de mudança.

Construímos a pesquisa aqui apresentada a partir das contribuições teórico-metodológicas de Vigotski e Wallon. Esses autores partem dos princípios materialistas dialéticos para pensar possibilidades metodológicas na psicologia, de forma a compreender o fenômeno psicológico, em sua natureza cultural e, portanto, sempre dinâmica e em transformação. O objetivo da ciência deixa de ser a apenas a descrição das observações do fenômeno e para englobar também a explicação interpretativa do objeto estudado.

Os princípios assinalados acima são o da diferença entre humanos e outros animais, sendo que o desenvolvimento psicológico faz parte do desenvolvimento histórico da espécie; e o da relação dialética do ser humano com a natureza (o indivíduo é influenciado pela natureza, mas a natureza é modificada enquanto ele constrói seus meios de existência). Logo, não haveria uma natureza humana fixa e universal. Estando sujeitos a diferentes conjunturas de alteração social do meio, os seres humanos adquirem infinitas formas de existência, sendo seu desenvolvimento um objeto de estudo dinâmico e processual.

Consideramos que os espaços de reflexão e análise das próprias práticas profissionais possibilitam o surgimento da expressão espontânea dos participantes, trazendo riqueza e qualidade para a informação produzida. Compreendemos, portanto, que, para

abarcando a complexidade e historicidade dos fenômenos que se remetem às relações entre os indivíduos, como é a atuação dos psicólogos escolares em épocas de patologização da educação, a metodologia construída deveria favorecer essa análise, bem como o envolvimento dos participantes. Uma metodologia que proporcionasse essa análise no espaço da pesquisa, de modo que pudessem emergir falas que expressassem as concepções, as práticas, as emoções e contradições vividas no cotidiano do psicólogo escolar em uma escola patologizada.

Dessa forma, a partir das considerações feitas, descrevemos a seguir o contexto e os participantes de pesquisa, bem como o instrumento e procedimentos escolhidos, na realização de grupos de discussão das práticas profissionais baseados na metodologia de Michel Balint com psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

## **2. Contexto e participantes**

Considerando a defesa da escola pública de qualidade para todos, bem como da compreensão do psicólogo escolar enquanto um profissional que pode contribuir para a consecução desse objetivo, fizemos a opção de realizar a pesquisa com psicólogos escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Além disso, assumo neste trabalho o meu lugar enquanto psicóloga escolar da SEEDF.

A Secretaria de Educação possui catorze Coordenações Regionais de Ensino, englobando, no total, 703 unidades escolares. Nem todas essas unidades contam com um psicólogo, uma vez que, atualmente, na SEEDF, há um pouco mais de duzentos desses profissionais e nem todos atuam nas escolas. Entre as possibilidades de inserção do profissional de psicologia na SEEDF, a que mais demanda profissionais é o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Este serviço é constituído por Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), compostas de profissionais com formação em pedagogia e em psicologia, que tem como objetivo principal “contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de ensino e escolarização, por meio de uma atuação institucional” (Distrito Federal, 2015).

São assim, os psicólogos das EEAA que estão de fato inseridos na escola. Entretanto, apesar de ser lotado em uma unidade escolar, o psicólogo pode atender até três (DF, 2016). Sendo assim, a atuação de psicólogos escolares na SEEDF é, em sua maioria, itinerante.

Os principais documentos normativos do Serviço (Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino Do Distrito Federal (DF, 2015) e a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (DF, 2010)) pressupõem uma atuação institucional, como já mencionado. Essa perspectiva é aquela que tem a escola como objeto de atuação, concentrando-se na melhora do processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, sem polarizar a intervenção. Deixa-se de atuar em uma perspectiva dita

psicoterápica, com foco no estudante, podendo atuar e intervir em diversos espaços e tempos da escola e junto a seus diferentes atores. Sendo assim, pode-se atuar em sala de aula, no conselho de classe, na coordenação coletiva, em encontros com os pais, com os professores e com os alunos, de maneira individual ou coletiva, bem como junto à gestão escolar (dentre outras possibilidades).

Apesar dessas normativas, a atuação de psicólogos escolares na SEEDF ainda se pauta, muitas vezes, em uma perspectiva individualizante e patologizadora da queixa escolar (Maia & Pedroza, 2016; Silva, 2015). Essa atuação contribui para o quadro alarmante de patologização da educação no Distrito Federal como um todo e na SEEDF, em particular (Alcântara & Goulart, 2016).

Frente à situação exposta, e à decisão de pesquisa com profissionais da rede pública, entramos em contato com representantes de três Coordenações Regionais de Ensino, todas localizadas em cidades satélites do Distrito Federal. O trabalho foi realizado com a Regional que primeiro demonstrou disponibilidade. O convite foi feito aos dez profissionais de psicologia dessa Regional, contando com a participação de nove psicólogos, sendo oito psicólogas e um psicólogo. Os participantes foram identificados neste trabalho, de forma aleatória, de P1 a P9, de modo a preservar a sua identidade. A tabela a seguir identifica os profissionais de acordo com o tempo de serviço na SEEDF:

Profissionais com menos de cinco anos de atuação na SEEDF
P2
P3
P5
P8

Profissionais com mais de cinco anos de atuação na SEEDF
P1
P4
P6
P7
P9

Assim, considerando o objetivo de proporcionar um espaço de escuta e reflexão sobre as práticas de psicólogas e psicólogos escolares da SEEDF, apresentamos a seguir o dispositivo utilizado qual foi um grupo de discussão inspirado no Grupo Balint.

### **3. Grupo de análise das práticas profissionais inspirado no Grupo Balint**

Michael Balint foi um médico e psicanalista húngaro, nascido em 1896 em Budapeste. Filho de médico, cursou medicina, mas já demonstrava interesse pela psicanálise na época de faculdade. Após análise com Ferenczi, passou a atuar como psicanalista, percebendo-se uma mudança nas suas produções a partir de 1925. Mudou-se para a Inglaterra em 1939,

devido a perseguições da Segunda Guerra Mundial, onde viveu até sua morte em 1970 (Guimarães, 2014; Haynal, 1995).

Foi aluno e sucessor de Ferenczi, contribuindo com a ampliação dos limites da psicanálise para além de sua utilização na clínica psicanalítica tradicional. Segundo Haynal (1995), Balint foi um pioneiro pela defesa e prática de uma psicanálise que permeasse a “atividade cultural e as relações humanas de nossos tempos”, e não se limitando “a um grupo de elite” (p. 80). Um exemplo é o trabalho realizado entre 1948 e 1961, na Clínica Tavistock, com grupos de supervisão e discussão das práticas profissionais com médicos generalistas.

Essa técnica recebeu diversas nomenclaturas (conferências sobre casos clínicos, seminário de pesquisa, grupo de discussão), e foi inspirada no sistema húngaro de supervisão e articulada a estudos aprofundados sobre métodos de grupo (Haynal, 1995). Segundo Pedroza (2010), esse grupo de discussão se constitui enquanto um dispositivo que reúne profissionais de uma mesma categoria com um coordenador que conduzirá a reflexão do grupo. Cada participante apresenta um relato sobre um momento de sua prática que seja conflitante, ao qual o grupo vai reagir.

Essa técnica partiu da compreensão de Balint (1988) de que a personalidade do médico é o primeiro remédio administrado ao paciente: “a droga mais frequentemente utilizada na clínica geral era o próprio médico, isto é, que não apenas importavam o frasco de remédio ou a caixa de pílulas, mas o modo como o médico os oferecia ao paciente” (p. 1). Nesse sentido, o profissional deveria tomar consciência de suas práticas, suas reações automáticas, suas convicções científicas de maneira a utilizar “a droga-médico” da melhor forma possível.

Considerando que a formação do médico geralmente não abordava a questão da personalidade do mesmo e o impacto dela na relação médico e paciente e no próprio tratamento, Balint se propôs à realização dos grupos de supervisão. Seu objetivo, portanto, era o de formação e não de análise pessoal (Almeida, 2012). Ele, entretanto, não nega que os grupos pudessem ter efeitos terapêuticos, consequência do trabalho de fala ali realizado. Dessa forma, possibilitam uma “limitada, ainda que considerável, transformação da personalidade do médico” (Balint, 1988, p. 259).

Sendo assim, o grupo Balint se organizava a partir da criação de um espaço de confiança, no qual os profissionais pudessem falar livremente sobre suas experiências com os pacientes e como eles compreendiam as relações estabelecidas entre eles. A fala no grupo parte, portanto, do conceito psicanalítico de associação livre, que permitiria a emergência e análise da contratransferência do médico, isto é, como suas emoções, crenças e reações automáticas, conteúdos inconscientes, enfim, apareciam e moldavam sua prática profissional. O propósito do médico que participa do grupo, segundo Brandt (2009), é chegar a mudanças na sua forma de lidar com o outro.

Para que o objetivo seja alcançado, o papel do coordenador é de fundamental importância. Ele deve atuar de forma a criar um ambiente acolhedor, sem julgamentos de valor e críticas, assegurando-se que a palavra circule livremente e que todos tenham a possibilidade de fala. Dessa forma, o coordenador não é um educador, “ele não ensina e nem dá opiniões porque não há uma verdade a ser alcançada” (Pedroza, 2010, p. 91). Sua posição no grupo deve se aproximar o máximo possível da posição que seria a de mais um dentre todos os participantes, possibilitando que todos se manifestem sem medo de críticas.

O clima de confiança criado possibilita que o participante fale livremente, aceitando mais facilmente seus erros, omissões e limitações apontados e discutidos pelo grupo. Isso é possível quando o participante sente que o grupo compreende tais faltas e mais ainda quando percebe que não é o único a cometê-las (Balint, 1988). Essa aceitação das falhas, permite também que o profissional possa rever as formas de relacionar-se, abrindo espaços para mudanças de postura frente aos problemas enfrentados.

Esse grupo e seu potencial formativo inspirou a criação de diferentes dispositivos de análise das práticas profissionais nos mais diferentes contextos (Almeida, 2012; Guimarães, 2014; Lopes & Santos, 2008; Pedroza, 2010; Salvagni, 2015). A experiência de Balint se mostrou ser uma possibilidade de formação continuada que leva em consideração a natureza relacional e interativa de diversas profissões (como professores, cuidadores de idosos, psicólogos), bem como a necessidade de construção de um saber-fazer a partir da experiência vivida, isto é, permitindo uma reflexão da prática que articule de forma mais fecunda saberes teóricos e práticos (Almeida, 2012).

Inspiradas, portanto, nesse dispositivo dos grupos Balint, construímos uma proposta de grupo de discussão das práticas profissionais de psicólogos escolares que atuam na SEEDF. Consideramos que a escolha de uma metodologia inspirada nesse grupo é coerente com a perspectiva de uma pesquisa criticamente engajada que objetiva a criação de espaços de reflexão e de transformação da realidade escolar. Privilegia, como forma de construção da informação, a relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados e entre sujeitos pesquisados entre si, permitindo o comprometimento dos participantes, sua implicação no processo de pesquisa, possibilitando a qualidade na construção da informação.

Além disso, é uma metodologia que privilegia o estudo do fenômeno em movimento, critério essencial do método dialético. A palavra que circula no grupo Balint tem um efeito de um deslocamento psíquico em cada participante, às vezes mais significativos do que sua própria fala. Nesse sentido, a escuta do outro pode provocar uma tomada de consciência da própria prática profissional, permitindo a mudança

(Pedroza, 2010). A emergência de falas explicita emoções, crenças e contradições presentes na complexidade das práticas humanas. Ou seja, consideramos essa metodologia como uma possibilidade de estudar a concepção de psicólogas e psicólogos sobre a patologização da educação enquanto processo complexo, contraditório, sempre em transformação.

Assim, a discussão em grupo baseada na metodologia de Michel Balint é vista como possibilidade de pensar um método investigativo e ao mesmo tempo formativo. Isso pois, “a forma como o processo de fala e escuta é construída e vivenciada no grupo propicia um movimento de deslocamento psíquico entre dimensões profissionais e pessoais e seus conteúdos conscientes e inconscientes possibilitando tomadas de consciência e construção de novos sentidos” (Guimarães, 2014).

Enquadra-se assim em uma possibilidade de investigação formativa, na perspectiva Vigotskiana de relação entre ciência e ética, negando a postura de neutralidade por parte do pesquisador. Há uma intencionalidade na pesquisa, o que pauta, tanto quanto o objeto de estudo, a escolha do método. No estudo aqui apresentado, essa escolha é condizente com a perspectiva teórica de ciência para a transformação, no caso, para transformar a realidade de uma educação pública que vem se apresentando como patologizante. Para isso, a escuta, reflexão e mudança no trabalho da psicóloga escolar se fazem necessárias.

Assim, a investigação também é um momento de intervenção, pois pode provocar nos participantes e no pesquisador novas reflexões, que constituirão elementos importantes da pesquisa. Buscamos, a partir das propostas de Vigotski e Wallon, a superação da distância entre ciência e política, assim como a distância entre teoria e prática, levando em consideração as diferenças epistemológicas nos distintos campos do conhecimento humano.

Enfim, essa metodologia é uma possibilidade de escuta e sustentação das contradições e tensões do fazer psicológico na escola, sem buscar reduzir questões complexas a respostas simplistas. Além disso, permite o encontro coletivo de possibilidades de atuação que sejam transformadoras da realidade escolar, indo ao encontro da ideia de Marx e Engels (2007) de que somente “com outros que cada indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos” (p. 92).

Desse modo, nossa pesquisa contou com cinco encontros em grupo com psicólogas<sup>2</sup> escolares de uma mesma Regional de Ensino. Os grupos tiveram duração

---

<sup>2</sup> Considerando que nossa pesquisa se deu com a maioria de mulheres psicólogas, a partir dessa página nos referiremos ao grupo de profissionais como psicólogas, mesmo que conte com a participação de um psicólogo homem. Essa opção insere-se na discussão de uma linguagem inclusiva de gênero que busca desnaturalizar a utilização do masculino como generalização da humanidade quando nos referimos a grupos mistos de pessoas. A utilização de uma ortografia feminina, em detrimento de uma linguagem neutra, foi

aproximada de uma hora e trinta minutos e contaram com a participação de nove profissionais (mesmo que, em alguns encontros, não estivessem todas presentes) e foram coordenados por mim.

Antes de iniciar os encontros, os riscos, benefícios e outros aspectos éticos da pesquisa foram esclarecidos às participantes, bem como estavam devidamente pontuados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) assinado por todas. Expliquei, em seguida, o formato do grupo e sua proposta de ser um espaço de fala e reflexão sobre as práticas profissionais, a partir da discussão de situações que suscitassem angústia nas psicólogas ali presentes.

Explicitiei para as profissionais que, no primeiro momento de cada encontro, cada participante apresentaria um relato sucinto sobre um momento de sua prática profissional que estivesse sendo vivido como conflitante ou angustiante. Esse momento poderia se relacionar a um caso específico de atendimento de queixa escolar, a relação com algum profissional na escola, questões institucionais da SEEDF que impactam no trabalho realizado ou qualquer outro aspecto relacionado à sua atuação profissional.

Em seguida, o grupo votaria no relato que seria discutido posteriormente de maneira aprofundada. Após a votação, um maior espaço de fala seria dado à participante cujo relato teria sido escolhido naquele encontro, de forma que ela pudesse explicar com mais detalhes a angústia trazida. As demais participantes seriam então convidadas a fazer perguntas ou problematizar pontos que julgassem importantes sobre a situação discutida. Ao final do encontro, a fala seria reconduzida à participante cujo relato foi o mais votado, para que pudesse concluir relatando os impactos percebidos frente à discussão feita. Após essa fala, o encontro seria encerrado.

Durante os encontros, realizei anotações que, ao fim dos mesmos, serviram de base, para o registro detalhado em diário de anotações das falas das psicólogas e minhas impressões. A partir da leitura do material produzido, e tendo como base os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos deste estudo, realizamos a análise dos relatos feitos durante os encontros, traçando uma abordagem compreensivo-interpretativa.

---

uma opção para dar visibilidade a essa maioria de mulheres, no grupo e na profissão da psicologia como um todo. Não significa desconsiderar as contribuições do participante homem, mas possibilitar – a partir do entendimento que a linguagem está sempre em movimento – o estranhamento e reflexão causados pela utilização apenas do feminino.

## V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção discutiremos os resultados da pesquisa e as informações construídas ao longo do trabalho de campo em relação com as reflexões teóricas realizadas. Como já formulado anteriormente, compreendemos que a produção de conhecimento se dá em relação com a prática e a teoria, em uma construção sistemática. A partir dessas considerações, as informações construídas ao longo da pesquisa serão apresentadas juntamente com a reflexão sobre elas, em um tensionamento constante entre as construções teóricas utilizadas e o momento empírico.

Apresentaremos os principais temas debatidos pelas psicólogas escolares, tendo como fio condutor a ordem cronológica dos grupos, mas acompanhando as repetições, retomadas, contradições que se deram nos cinco encontros. Esses temas foram aqueles que, em cada encontro, foram os mais votados pelo grupo. Sendo assim, agrupamos os assuntos discutidos em três grandes temas: diagnóstico e concepções sobre deficiência intelectual (DI); a função e a atuação da psicóloga escolar; e as relações entre psicóloga e demais profissionais da escola.

### 1. Diagnóstico e concepções sobre deficiência intelectual

O primeiro dos cinco encontros foi marcado pela angústia das profissionais em relação ao diagnóstico, especificamente o de deficiência intelectual. Dentre outras demandas, o grupo escolheu e ecoou a angústia de P6 que falou sobre a pressão por parte da escola em se fechar um diagnóstico nas situações de queixa escolar:

*A minha questão é a cobrança que a gente sofre para fechar diagnósticos (P6).*

Ela falou um pouco sobre como é cobrada em uma de suas escolas de atendimento para fechar diagnósticos de deficiência intelectual, em especial em situações de estudante com muitas repetências escolares. Outra profissional trouxe uma questão semelhante:

*Meu caso é de uma criança com histórico de reprovações, filha de pais cegos e que recebeu poucos estímulos na infância. A escola pressiona para fechamento de um diagnóstico de DI e não sei se devo ou não fechar o diagnóstico (P5).*

Assim como a profissional P5, a psicóloga P6 elencou diversas dúvidas sobre o diagnóstico que foram debatidas pelo grupo. As dúvidas dela e de outras profissionais aparecem nas seguintes falas:

*Fico em dúvida se devo ou não fechar diagnósticos de DI em quadros desenvolvidos, como um exemplo de uma criança com sete anos de repetências, ou casos em que já foram realizados atendimentos, mas não se percebe grandes alterações na aprendizagem (P6).*

*Procurei o neurologista que atendeu essa criança que fechou um diagnóstico de TDAH. O médico sugeriu que não fechasse DI. Os testes deram abaixo da média. Percebi, entretanto, no ano que se passou, uma evolução na aprendizagem da criança (P5).*

*Se há possibilidade de desenvolvimento, se tem uma brecha, não fecha DI (P1).*

Percebemos, pela discussão do grupo, que não está claro os parâmetros de diagnóstico da deficiência intelectual. Entendemos que essa confusão se dá, em especial, pela atuação da psicóloga enquanto avaliadora em uma perspectiva clínico-médica.

Esse entendimento vai ao encontro do que Vigotski (1997d) discorre sobre a deficiência intelectual. O predomínio de uma visão clínico-médica da deficiência incorre na perspectiva de apenas identificar sintomas para fechamento do diagnóstico. Toma-se assim a deficiência como objeto pronto, acabado, ao invés de compreender o processo do sujeito com deficiência. A incorporação dessa perspectiva pela escola, e também pelo psicólogo escolar, leva a um olhar para a falta, que pouco tem a contribuir com o desenvolvimento da criança com deficiência.

Possivelmente relacionada a essa concepção está a confusão apresentada entre deficiência e possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. A perspectiva Vigotskiana nos apresenta que todos os sujeitos aprendem e que, as leis gerais de desenvolvimento se dão tanto na criança dita normal quanto na criança com deficiência. Não é negar que o desenvolvimento de uma criança com deficiência tem uma expressão específica e peculiar, mas compreender que segue a mesma lei geral de unidade entre orgânico e social e que, por isso, a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito não estão determinados exclusivamente pela sua condição biológica.

Entretanto, a concepção da deficiência como algo estático, acabado, limitador e com foco na falta, demonstrado pelos profissionais, tem como consequência a fala do diagnóstico como fatalidade. Mesmo que o grupo, anteriormente, tivesse discutido que deficiência não é algo pejorativo em si, ao se falar sobre fechar ou não o diagnóstico fez-se analogia com o erro ou com a condenação. A fala de P7 foi a seguinte, se referindo ao fechamento do diagnóstico de DI: *“no manual do Bender está escrito ‘na dúvida, não computar (o erro)’, ou como dizem na linguagem jurídica, ‘na dúvida, não condene’.*

Frente a uma possibilidade de condenação, não é de se estranhar que as psicólogas procurem meios que sejam, para elas, válidos e científicos, para confirmar esse diagnóstico. Dessa forma, percebemos que o recurso aos testes psicométricos é uma constante na realidade das profissionais e pauta suas decisões, assim como amplamente divulgado na literatura da área (Patto, 1997; Gontijo, 2013; Pereira, 2011; Viégas, 2016).

Entretanto, nem mesmo os testes são fontes de certeza, pois sua aplicação gera dúvidas quando entra em contradição com observação feita sobre o aluno:

*Quando o teste dá DI em contradição com outras observações, ou quando esse DI é produzido, o que se faz? (P6).*

Apesar das contradições percebidas entre os resultados dos testes e a realidade escolar, a pertinência da testagem frente a situações de queixa escolar não chega a ser posta em xeque. Isso ficou claro após debate sobre essas contradições e pelo consenso que o grupo chegou de que os psicólogos escolares deveriam receber formação em avaliação neuropsicológica.

Essa escolha de formação evidencia, também, que as concepções do grupo sobre o psiquismo ainda se pautam em uma perspectiva biologizante. Compreender o baixo desempenho em testes de inteligência ou qualquer outro aspecto que interferiria na aprendizagem, nessa perspectiva, corresponderia a entender quais estruturas cerebrais estariam prejudicadas tendo como consequência disfunções nas habilidades cognitivas.

Ainda sobre a importância da formação em avaliação, em determinado momento, a psicóloga P4 explicou que no teste de inteligência WISC IV há o cálculo para a idade mental em relação à idade cronológica, o que foi visto pelo grupo como uma vantagem. Explicaram que tendo o resultado de uma idade mental que não coincida com a cronológica, podem não fechar o diagnóstico de DI e dizer para a escola que a criança *“só vai estar pronta mais para frente”*. Percebemos uma dificuldade dessa explicação, pois, dessa forma, a criança poderia ainda continuar recebendo um diagnóstico.

Levamos também a questão da prontidão para a aprendizagem, que já foi amplamente debatida pela psicologia escolar (Asbahr & Nascimento, 2013). Ela demonstra uma visão biologizante, maturacional da aprendizagem, restando à criança e à escola, apenas esperar o momento certo para que haja aprendizagem. Entretanto, a perspectiva materialista dialética da psicologia questiona esse entendimento, uma vez que a apropriação dos bens culturais, que constitui o processo de aprendizagem, é o que possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento. Sendo assim, não é o desenvolvimento que se antecipa à aprendizagem, mas esta que cria condições de desenvolvimento.

Além das dúvidas supostamente técnicas em relação ao fechamento do diagnóstico de deficiência, vários questionamentos surgiram quanto às implicações pedagógicas, e ao futuro dos estudantes de maneira geral, de tal procedimento. A defesa do diagnóstico tem se dado, muitas vezes, a partir do discurso de garantia de direitos, em especial de um atendimento individualizado que leve em consideração as necessidades do estudante (Angelucci & Lins, 2007; Souza, 2010b). Dentro da SEEDF, o direito a usufruir de turma reduzida, de adequação curricular e de atendimento em

sala de recursos, por exemplo, está condicionado, dentre outras questões, ao diagnóstico médico ou psicológico.

Frente a isso, P1 levantou a questão de até que ponto as turmas reduzidas são benéficas. Fez análise do contexto de sua escola, apontando que as crianças acabam ficando sem assistência do professor regente, pois passam a contar apenas com o educador social<sup>3</sup>. “*O que nessas salas reduzidas está ajudando esses alunos?*”. P4 diz então que a criança avaliada como DI é deixada de lado. Disse que ouviu de professores em conselho de classe: “*Não tem o que falar do aluno que é DI*”. Foi levantado também que o diagnóstico de DI acompanha a vida do estudante e, no futuro, pode ter como consequência conseguir apenas um subemprego.

Percebemos que a inclusão escolar pelo diagnóstico não concretiza uma inclusão de fato no processo pedagógico, nem é, de acordo com as psicólogas, garantia de inclusão social, assim como já discutido por diversos autores (Angelucci & Lins, 2007; Cotrin & Souza, 2013; Marcondes, 2005; Veiga Neto, 2005). Isso se dá, como apontado por J. S. Martins (2003a), por não haver uma real transformação social, e escolar, que integre a todos.

Além disso, compreendemos que a ilusão da aplicação de testes para fechamento de diagnóstico como uma prática técnica e neutra não condiz com a realidade dessas profissionais. A utilização de testes e o fechamento de diagnósticos é, pelo contrário, uma prática que afeta e implica os profissionais, sendo fonte de angústia.

---

<sup>3</sup> Educador social voluntário é um programa da SEEDF em que pessoas da comunidade com habilidades em atividades artísticas, desportivas, ambientais culinárias e de serviços gerais recebem uma ajuda de custo para dar suporte nas unidades escolares. Esses voluntários, entretanto, têm atuado junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, realizando funções que são, legalmente, atribuições do cargo de monitor. No programa do ano de 2017, normatizado pela Portaria nº 51 de 17 de fevereiro de 2017, está previsto que o educador social voluntário pode dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado e lista algumas das seguintes atividades: “auxiliar os(as) estudantes nos horários das refeições, no uso do banheiro, na escovação dentária, no banho e troca de fraldas, na hora de se vestirem e se calçarem, no momento do parque, em atividades no pátio escolar, na educação física, em passeios, ou seja, deverão estar presentes nas atividades diárias, autônomas e sociais que os(as) estudantes com deficiência realizarão dentro e, quando necessário, fora do espaço escolar; Realizar, sob a supervisão do professor, o controle da baba e de postura do(a) estudante, como ajudá-lo(la) no sentar-se/levantar-se na/da cadeira de rodas, carteira escolar, colchonete, vaso sanitário, brinquedos no parque; Acompanhar e auxiliar o(a) estudante durante as atividades pedagógicas para aquisição de condutas adaptativas em sala de aula e extraclasse de acordo com as orientações do(a) professor(a); apoiar o(a) estudante que apresente momentos de descontrole comportamental, observando os sinais de angústia e ansiedade prévios, conhecendo as condições que, potencialmente, o desestruturam, buscando prevenir crises, intervir o quanto antes e acompanhar o(a) estudante com alteração no comportamento adaptativo a outros espaços e atividades pedagógicas, sob orientação do professor, da equipe escolar e/ou dos serviços de apoio; estimular/favorecer a comunicação e a interação social do(a) estudante com seus(suas) colegas e demais pessoas” (DF, 2017). Compreendemos que esse programa poderia ser uma via institucional para o fortalecimento da comunidade escolar, pela inserção de saberes não curriculares no cotidiano da escola. Entretanto, se tornou um instrumento de precarização do trabalho e da educação, bem como um alicerce para a desresponsabilização dos diversos atores da escola pelo acompanhamento do estudante com necessidades educacionais especiais.

## 2. A função e a atuação da psicóloga escolar

A temática sobre a função da psicóloga escolar e suas possibilidades de atuação permearam as discussões do grupo em praticamente todos os encontros. Entretanto, esse tema foi a angústia escolhida no segundo e no terceiro dias. Sendo assim, no segundo dia, o foco é a função e atuação da psicóloga escolar, em especial no que tange à relação com os demais profissionais da escola, mesmo que ainda apareça o tema da avaliação. A profissional P8, cuja questão foi mais votada pelo grupo, disse:

*Tenho muitas angústias em relação à SEEDF e tô buscando alternativas (estudando para outros concursos). A função do psicólogo escolar não é avaliar, só que quando falo isso, fico para escanteio pelos colegas pedagogos, que perguntam: “se você não vai avaliar, vai fazer o quê?” (P8).*

A questão da avaliação foi retomada pelo grupo e foram questionadas quais as normativas que definem a função da psicóloga escolar, em especial a função de avaliadora. Apesar de identificarem na Orientação Pedagógica do Serviço (DF, 2010) e no Regimento Escolar (DF, 2015) a prescrição de uma atuação institucional, levantaram que o termo de posse e a própria prova do concurso tinham um foco maior em avaliação e diagnóstico das crianças com queixa escolar. Dessa forma, falaram que ainda não está claro, na SEEDF, a função da psicóloga, havendo uma expectativa de avaliação. Isso aparece na fala de P8, que diz acontecer a seguinte prática em uma de suas escolas: *“deu problema na escola, encaminha para equipe e avalia”*.

P2 foi outro profissional que disse constantemente ouvir a pergunta “se vocês não aplicarem testes, o que vão fazer?”. O grupo disse ser comum essa pergunta, necessitando argumentar frequentemente com seus superiores sobre qual o trabalho da psicóloga. Afirmaram que os gestores da escola e da própria regional de ensino demonstram não saber o que deveria fazer uma psicóloga escolar. Cabe pontuar, entretanto, que apesar de afirmarem não ser função da psicóloga avaliar, não falaram propositivamente, nesse momento, quais seriam suas funções. Inclusive, uma das soluções pensadas pelo grupo foi a de que a SEEDF deveria capacitar mais os psicólogos em avaliação.

Essas falas e o desejo, aparentemente contraditório, por mais formação em avaliação psicológica, vão ao encontro do que tem sido discutido pela literatura da área. A crítica ao modelo clínico-médico de avaliação gerou, nos profissionais, uma certeza do que não fazer. Entretanto, ainda não estão consolidadas, no cotidiano dos profissionais, as possibilidades de uma atuação mais crítica e criativa (Chagas, 2010; Pereira, 2011). O recurso acaba sendo, nesse caso, o fortalecimento do papel de avaliador por meio de formação nessa área.

A tensão gerada pelas contradições apresentadas levou P7 a questionar se a mudança não estava justamente nas mãos das próprias psicólogas. Disse que também

“*nossa presença é muito tímida nas escolas, às vezes*”. O grupo concordou em parte, mas levantou a questão do atendimento a diferentes escolas (itinerância) como um fator a dificultar a realização de um trabalho diferente.

Uma possibilidade, entretanto, sugerida por P4 foi a de usar a coordenação coletiva para repensar o fazer da psicóloga escolar. Essa ideia foi acolhida pelo grupo, e P5 arrematou que seria interessante fazer isso junto com as pedagogas das EEAA, de forma que a própria equipe compreenda e fortaleça o trabalho das psicólogas escolares. A profissional P7 finalizou dizendo que é nosso posicionamento que faz a diferença.

A temática do terceiro encontro também teve como foco a atuação da psicóloga, em especial sua função de assessoramento ao professor:

*Vou repetir a questão da assessoria. Tô precisando elaborar. Estamos precisando melhorar, mas não sei o quê. Esses encontros estão sendo bons, porque geralmente não temos tempo. Nesse último conselho de classe fiquei “passiva”, preferi não falar muito. Tem a demanda urgente e o que a gente queria fazer. E quando não fazemos o que gostaríamos, isso vai ser cobrado depois, seja pela saúde ou pela satisfação (P7).*

O assessoramento ao trabalho coletivo é uma das dimensões de atuação prevista na Orientação Pedagógica do SEAA, juntamente com o mapeamento institucional e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (DF, 2010). A assessoria seria uma “estratégia de intervenção que auxilia a instituição educacional na conscientização dos processos educativos, tanto no que se refere aos avanços, ... quanto aos desafios” (DF, 2010, p. 71).

A psicóloga que teve seu caso escolhido para a discussão naquele dia retomou a importância da atuação da psicóloga no assessoramento ao professor. Entretanto, pontuou algumas dificuldades em realizar esse trabalho, considerando que ainda há, segundo ela, uma expectativa de psicoterapia ou de avaliação no que se refere ao papel da psicóloga na escola. Os professores ficam frustrados quando isso não ocorre. De uma ou outra forma, segundo ela, ficam aquém frente às expectativas e ao próprio trabalho.

Essa expectativa não acontece apenas nessa Regional, se relacionando à atuação historicamente estabelecida dos psicólogos na escola. Prudêncio, Gesser, Oltramari e Cord (2015), em seus estudos sobre as expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar, identificaram que há ainda a compreensão de que esse profissional atuaria no diagnóstico e atendimento individual dos “alunos-problema”.

A discussão caminhou para a necessidade de mudanças estruturais no trabalho da psicóloga escolar. P7 disse que “*a gente espera que venha de cima*”, retomando o

que havia falado no encontro anterior sobre nossa responsabilidade nas mudanças. Disse, entretanto, que não temos tempo para parar e mudar.

Percebemos que as psicólogas sentem a necessidade de mudança, compreendem que possuem responsabilidade nessa transformação, entretanto, também apontam para as condições atuais de trabalho que favorecem a manutenção da atuação como está organizada atualmente. Dentre elas, o tempo necessário à reflexão para repensar e reorganizar essa atuação. Cabe pontuar que nos últimos anos têm sido desvalorizados os espaços coletivos de psicólogos e pedagogos. No ano de 2017, a previsão é que o encontro entre psicólogos, que ocorre na coordenação do SEEA, se dê quinzenalmente, e não mais toda semana, como era antes (DF, 2017).

Outras profissionais passaram a apontar as dificuldades encontradas para realizar o assessoramento. P3 disse que entrou na secretaria e não sabia nada sobre a questão pedagógica, mas que *“realmente acho que esse não é o meu papel”*. Disse que sua responsabilidade é avaliar aspectos psicológicos, sendo que *“a minha avaliação vai ser complementada pelo pedagogo”*. O grupo elencou outros empecilhos: itinerância; comparação em relação a profissionais que auxiliam nos aspectos didáticos; falta de espaço de forma que os professores coordenam apenas uma vez na semana, acarretando em menos oportunidades de encontro e assessoria.

Um contraponto levantado foi o do profissional P2 que pontuou que sua realidade enquanto psicólogo que atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é distinta: *“meu mundo real é mais assessoria”*. Isso pode ser compreendido dentro da particularidade do SEEA no histórico da SEEDF. A prioridade de atendimento do serviço sempre foi a educação infantil e os anos iniciais. Apenas a partir de 2012 é previsto um serviço para acompanhamento de estudantes dos anos finais e ensino médio<sup>4</sup>.

Compreendemos assim que há possibilidades dentro da própria SEEDF de uma atuação da psicóloga que não seja focada em avaliação e diagnóstico das queixas escolares. Entretanto, pensar em novas possibilidades aparenta não ser um processo fácil e é muitas vezes solitário. Isso aparece na fala de P2:

*Fico inseguro, todo mundo fazendo diferente.*

A discussão se voltou, em seguida, para a diferença entre o que é normatizado para a atuação de psicólogas escolares na SEEDF e as distintas expectativas percebidas no cotidiano da escola. Um exemplo foi a fala de P3, que questionou a necessidade de fazermos, no início de todo ano, uma apresentação para os demais profissionais da escola sobre como é o trabalho da EEAA. Ela relatou que explicamos

---

<sup>4</sup> Este serviço, entretanto, foi pensado, inicialmente, para o acompanhamento de estudantes com transtornos funcionais (TDAH, DPAC, TOD e dislexia), em clara oposição à perspectiva institucional de atuação do psicólogo escolar. O processo de patologização impulsionado por esse serviço foi discutido por nós em outro trabalho (Maia & Pedroza, 2016).

a atuação mais institucional da equipe, mas que essa ação não surte efeito nas expectativas dos professores. P2 disse, brincando, que é necessário sim fazer essa apresentação todo ano, pois professor “*não aprende, que nem aluno*”. P6 perguntou se não falamos uma coisa, nas apresentações e fazemos outra durante o ano.

P3 falou também que “*quando o professor está sozinho, ele até te entende. No grupo, se fortalecem*”. No seu entendimento, ao conversar individualmente com o professor, geralmente conseguem chegar em acordo em relação a várias questões. Entretanto, quando os professores estão em grupo, como no conselho de classe, por exemplo, eles acatam menos o que é dito pelo psicólogo.

P6 colocou que os psicólogos têm que “*fazer a cabeça do professor de qual é o seu trabalho*”. Falou ainda que a assessoria tem que ser constante, que isso “*quebra a resistência*” do professor.

As falas das profissionais nos remetem a relação histórica estabelecida entre psicologia e pedagogia, em que a primeira seria o subsídio científico da segunda. Nessa relação, psicólogos escolares seriam aqueles a dar respostas, cabendo o professor apenas acatar as decisões. Posturas que questionam a atuação da psicóloga são vistas como embate. As discussões que se seguiram também são permeadas por essa questão.

P3 trouxe então situações em que é chamada, segundo ela, sem necessidade, para intervir em situações em que o próprio professor poderia realizar uma mediação. Explicou que essas urgências dificultam o exercício das atividades planejadas, inclusive de assessoria. P7 disse que percebe que o professor está se desresponsabilizando, se destituindo do poder e da responsabilidade que têm.

Foi levantado, se, por outro lado, não tínhamos ali oportunidades de assessoria. Não seria uma possibilidade de estar junto com o professor de forma a pensar em alternativas de atuação, que não apenas chamar o psicólogo? P8 disse então que “*não dá para fazer muito nesse sentido*”. Argumentou que o professor é muito corporativista, que o clima organizacional da escola é muito próprio. Ela colocou: “*vou criar o embate? Não tô lá todo dia. Quem sou eu na fila do pão? Tem que ter muito jogo de cintura, se não o pessoal fecha a cara*”. Disse ainda que na situação do psicólogo na escola, “*é um contra todos*”. P6 fez coro dizendo que “*nós que somos os psicólogos, nós que temos que dar uma palavra final*”.

A assimetria na relação psicólogo e professor é uma situação já pontuada anteriormente (E. Lima, 1990). A partir da perspectiva Walloniana, compreendemos, entretanto, que o psicólogo deve ser alguém a construir uma relação de troca com o professor. Ao criar, intencionalmente, espaços de reflexão junto a ele, possibilitaria seu aprendizado a partir das situações cotidianas e concretas do seu dia a dia. Assim, não

necessariamente o psicólogo precisa organizar formações estruturadas para assessorar o professor, podendo fazê-lo a partir de uma reflexão conjunta no cotidiano.

Essa perspectiva vai ao encontro do que foi posteriormente pontuado por P7, que disse que há um suposto saber frente a atuação do psicólogo, que esperam que nós saibamos resolver todas as situações. Essa expectativa angustia tanto as psicólogas quanto os demais profissionais da escola. Ficou claro, assim, que pensar o papel da psicóloga escolar perpassa pensá-lo na relação com os demais profissionais da escola, tema que foi especialmente discutido nos dois últimos encontros.

### **3. As relações entre psicólogos e demais profissionais da escola**

O grupo foi delineando, a partir dos encontros, algumas das dificuldades encontradas no seu fazer nas escolas. Além das angústias frente as funções enquanto psicólogos escolares, apareciam dificuldades na relação com os demais profissionais da escola. A relação psicólogo e pedagogo ou psicólogo e professor, que já tinha aparecido como conflitante nos encontros anteriores, figuraram nos dois últimos como o principal tema trabalho.

A questão escolhida pelo grupo no quarto encontro foi a seguinte:

*Minha angústia é de ver o tanto de incompetência dos profissionais envolvidos. A gente, se não sabe, procura informação, é humilde, mas tem gente que não é, que acha que sabe de tudo. ... O desgaste na relação humana está atrapalhando o trabalho. Não consegui elaborar para apresentar esse estudo de caso como caso omissos, devido a toda a repercussão na escola” (P6).*

O conflito com uma professora da escola de P6 foi o tema escolhido por ela e pelo grupo. Ele se deu a partir de uma intervenção em sala de aula feita por P6, junto com a pedagoga de sua equipe, em um momento de observação de um aluno que, segundo ela, estava excluído do momento coletivo da turma. Segundo P6, a professora agiu como se “*estivesse chamando para o ringue*”. O grupo colocou que, na defesa da criança, acabam entrando em embate com o professor.

Esse posicionamento de oposição ao professor apareceu em outras falas que se seguiram, em especial da psicóloga P8:

*Tem briga que a gente não pode comprar, se não acabam com a nossa raça.*

*Nesses casos, trabalho individualmente com o aluno, porque se for brigar com o professor, aí já viu.*

Foi levantada a possibilidade de psicólogo escolar atuar na mediação das relações na escola, ao que levantaram que a itinerância seria um empecilho, pois não criamos vínculo com a escola, muitas vezes não conhecemos a cultura de cada instituição de ensino. P8 disse que o ideal seria que pudessem levantar o perfil dos

profissionais de modo a adequá-los às diferentes situações da secretaria: um psicólogo organizacional, um que fizesse avaliação e um que mediasse conflitos.

Evidenciou-se que apesar das discussões teóricas sobre as diferentes possibilidades de atuação, a psicóloga ainda atua, principalmente, de maneira individualizante, não enxergando seu papel na mediação das relações dentro da escola, em uma perspectiva mais abrangente e complexa do que as práticas tradicionais que eles já realizam. Como já discutido anteriormente, Martinez (2009) aponta essa como uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar a partir de seu papel psicossocial dentro da escola.

Entendemos que a psicóloga, pela sua formação teórico-prática, pode contribuir para intermediar as relações interpessoais entre os diferentes membros da escola. Para tal, defendemos que esse profissional precisa ter uma escuta clínica que lhe permita reconhecer e revelar os não-ditos presentes nessas relações. É a partir dessa escuta diferenciada que podem ser criados espaços de diálogo e manifestação dos sujeitos, de modo que possam reconfigurar e ressignificar as experiências vividas no contexto institucional.

Cabe ressaltar que a defesa dessa postura não é igual a de uma perspectiva clínica-médica ou psicoterápica da atuação do psicólogo escolar. É compreender, por outro lado, que

os conhecimentos, a postura, a atitude e a ética advindas da clínica são, muitas vezes, essenciais ao exercício de determinadas funções, na escola. Isto não significa, absolutamente, que o psicólogo escolar deva priorizar o enfoque terapêutico-individual no trato das questões educativas e sociais. (Almeida et al, 1995, 131).

A escuta clínica da psicóloga escolar deve estar orientada para a singularidade do sujeito e do grupo escolar, voltada para a construção conjunta de sentido para a sua fala (Chagas, 2010). É o que sustenta a possibilidade de criar espaços de diálogo e de construção de relações mais igualitárias dentro da escola.

Essa temática das relações interpessoais também foi a base para a discussão no quinto dia de encontro do grupo. A angústia que foi debatida foi a de P8, que assim a colocou:

*Vocês sabem que desde o início do ano tenho um problema de relacionamento com a pedagoga do CEI. Ontem teve uma reunião na regional, na qual eu fui coagida e pedir afastamento por motivo de saúde. O pessoal tava muito inflamado nessa reunião. Sou uma pessoa muito na minha, tô me soltando mais, mas o que falaram de mim... Mas ontem me senti muito injustiçada, constrangida, humilhada. Desde o início do ano eu peço para ser devolvida. Não tive direito de defesa. Não dormi, estou acordada desde então (P8).*

No momento posterior à votação, P8 explicou que foi chamada para uma reunião, da qual não sabia o motivo, e que, chegando lá, descobriu que estavam questionando o seu trabalho e, em especial, a sua relação com a pedagoga da EEAA. Ela contou que devido a dificuldades nessa relação, elas tinham dividido o serviço, o que implicou em entraves na execução do mesmo.

O grupo ficou muito mobilizado frente à situação e levantou os erros de condução por parte de determinados profissionais da Regional, colocando, dessa forma que não seria algo pessoal com essa psicóloga específica. Elencaram as expectativas frente ao trabalho como possíveis entraves na relação direção/pedagogo – psicólogas, uma vez que o que se esperava era que estas profissionais “*laudassem os meninos*”. Além disso, retomaram a questão do vínculo com a escola, dificultado pela itinerância. Colocaram também da importância de reforçar qual o papel do psicólogo na escola, que deveria estar claro para os gestores e demais profissionais escolares.

Percebemos que a indefinição da psicóloga escolar sobre seu papel gera angústia nesse profissional bem como impacta nas relações com os demais profissionais. Segundo Martinez (2010), essa situação pode acarretar em uma rejeição implícita por parte dos outros integrantes do coletivo escolar, devido à “representação de sua incapacidade para resolver os problemas que afetam o cotidiano dessa instituição” (p. 40).

Como já discutimos anteriormente, a inserção da psicóloga no cotidiano escolar, trabalhando de maneira colaborativa, é uma forma de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem a partir da especificidade de sua formação. Assim, assumir um papel de superioridade frente aos demais profissionais da escola dificulta o estabelecimento de relações de respeito e colaboração, base para a transformação da realidade escolar. Ao nos despirmos do “suposto saber” atribuído a psicólogas, como identificado pelo grupo, criamos uma abertura para pensarmos junto com os professores em possibilidades de enfrentamento dos desafios da escola.

Repensar a relação com os demais profissionais na escola aparenta ser uma necessidade do grupo, uma vez que duas outras profissionais relataram também terem passado por conflitos ou com a gestão da escola, ou com a pedagoga, tendo sido chamadas na Regional. Segundo elas, há uma diferença de tratamento na regional em relação aos psicólogos:

*Eles querem o psicólogo, mas quando o psicólogo chega, boicotam ele (P6).*

Essa discussão mobilizou todo o grupo e após a discussão sobre diversos aspectos do problema, P9 se dispôs a trocar de escola com P8. Concordaram também que deveriam discutir o caso com a coordenadora intermediária do SEAA, de forma que essa mobilização não fosse apenas um caso isolado, mas que resultasse em ações a nível de regional, podendo pautar casos futuros.

A solução encontrada pelo grupo, a partir da implicação subjetiva diante dos problemas enfrentados no cotidiano de psicólogas escolares, demonstra a importância de espaços coletivos de escuta e de troca sobre as práticas profissionais como defendido por Balint (1988). Os aspectos positivos percebidos pela utilização dessa metodologia serão discutidos a seguir.

### **Sobre os grupos de discussão das práticas profissionais**

Frente aos aspectos levantados, consideramos que a metodologia inspirada no grupo Balint se mostrou um espaço de escuta, de acolhimento e de reflexão dos profissionais envolvidos. O grupo pôde falar livremente do que os angustiava na sua prática profissional, se escutar, questionar práticas, abrindo possibilidades de conscientização e mudança.

Como analisado por Balint (1988), o clima de confiança que permite a fala espontânea e engajada do profissional se dá principalmente quando este percebe não ser o único a passar por situações conflitantes. O grupo pôde falar de suas práticas, suas dúvidas, erros e acertos, diminuindo a angústia relacionada ao trabalho na SEEDF. Isso se exemplifica na fala de P6:

*A angústia não vai sumir do dia para noite, mas que pelo menos é algo compartilhado. Tô me sentindo desobrigada de fechar diagnósticos.*

Além disso, pôde suscitar questionamentos e a consequente responsabilização do profissional pela mudança em suas práticas. Falas como a de P7 questionam o posicionamento do psicólogo frente à mudança, dizendo que “*a gente espera que venha de cima*”. A mesma profissional ainda disse que o “*nosso posicionamento que faz a diferença*”.

Não negamos os determinantes históricos que levaram à situação atual da psicologia escolar como conhecimento e prática classificatória e patologizante. O contexto atual colabora para a alienação da psicóloga que não se percebe, muitas vezes, como estando a serviço da patologização e da exclusão de muitos estudantes (Patto, 1987).

Entretanto, a psicologia materialista dialética aponta para a possibilidade de transformação realizada por profissionais, a partir da consciência da situação de exclusão e do compromisso com a mudança. Essa consciência pode se dar a partir de espaços de reflexão que permitam sustentar as contradições das práticas profissionais, sem buscar soluções rápidas e simplistas. A suspensão das soluções prontas permitiu que o grupo se implicasse no que lhe afligia, mobilizando reflexões e possibilidades de ação. Foi o que se evidenciou pela fala de P7 que afirmou ser positiva a criação do espaço de reflexão, uma vez que “*geralmente não temos tempo de parar e mudar*”.

Os benefícios da metodologia podem também serem exemplificados na fala de P6 no dia do último encontro:

*Passei a me olhar diferente, repensar várias coisas, e inclusive uniu mais o grupo de psicólogos. Essas discussões ajudaram a não me sentir sozinha e até repensar meus posicionamentos (P6).*

Enfim, compreendemos que a metodologia utilizada possibilitou a escuta e sustentação das contradições e tensões do fazer psicológico na escola, sem buscar reduzir questões complexas a respostas simplistas. Essa compreensão vai ao encontro do que Almeida (2012) aponta como possibilidades dos grupos Balint: um espaço em que as profissionais pudessem analisar “as diferentes situações profissionais vividas”, “bem como analisar as condições pessoais, institucionais e sociais que facilitam ou dificultam o exercício de sua profissão” (p. 77). Seria a partir da análise das próprias ações e de seus pares, que adviria a capacidade do profissional de mudar e ressignificar a sua prática.

Assim, entendemos que a discussão nos grupos permitiu analisar algumas das práticas das psicólogas, bem como que elas encontrassem coletivamente possibilidades de atuação que sejam transformadoras da realidade das profissionais. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de Marx e Engels (2007) de que somente “com outros que cada indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos” (p. 92).

## VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas tradicionais de psicólogos frente a situações de queixa escolar, como a testagem e o encaminhamento para profissionais de saúde, sem levar em consideração os aspectos pedagógicos e institucionais que contribuem para a construção da dificuldade na escolarização, influenciam no quadro de aumento de diagnósticos de transtornos mentais na escola. Apesar das críticas feitas a esse modelo de atuação, o psicólogo continua muitas vezes, através de suas práticas, contribuindo para um cenário de patologização da educação. Percebemos que essa atuação não se dá, de maneira geral, sem a intensa mobilização da personalidade do psicólogo. A aplicação de testes e o fechamento de diagnósticos gera angústia nos profissionais, que se implicam afetiva e cognitivamente frente a essa demanda.

Entretanto, mesmo que a questão da patologização permeasse quase todos os encontros, pudemos, a partir da escuta dos profissionais, perceber que o que os mobiliza é a indefinição de sua função e atuação dentro da escola. O histórico da psicologia escolar, a cultura de testagem dentro da própria secretaria, as expectativas dos outros profissionais da escola, bem como as dificuldades na relação com gestores e professores são elementos que constituem um quadro de incertezas sobre o papel do psicólogo escolar e suas possibilidades de atuação. Provavelmente é frente a essa angústia que o recurso a práticas tradicionais de avaliação e diagnóstico se mostra como uma possibilidade de segurança, uma vez serem medidas aparentemente técnicas e objetivas.

Essa angústia é vivenciada, no nosso entendimento, de maneira contraditória. As psicólogas que participaram desse encontro evidenciavam, com suas falas, a necessidade de mudança, entretanto, em muitas situações, as dificuldades para repensar a prática profissional acarretava em reclamações com um tom fatalista, de que muito pouco poderia ser feito.

A partir da psicologia materialista dialética, é possível compreender que a realidade da psicologia escolar na atualidade tem suas bases históricas de compromisso com uma elite dominante e por isso, desinteressada em processos de mudança. Conhecer esses determinantes históricos apenas aponta para as possibilidades de transformação, uma vez que a realidade não é estática e sim resultado sempre provisório das relações dialéticas entre o ser humano e a natureza. Sendo assim, a partir da autoanálise e análise crítica do contexto escolar, bem como o compromisso com uma educação de qualidade para todos, é possível para o psicólogo escolar pensar em mudanças, em transformação.

Para ocorrer essa transformação, é fundamental que o profissional consiga analisar suas práticas, compreendendo seus determinantes históricos e suas

possibilidades de um fazer diferente. Defendemos, assim, que espaços de discussão das práticas profissionais, como o método do grupo Balint, são necessários para a reflexão e a abertura à mudança. Acreditamos, portanto, que essa pesquisa pode contribuir para pensar a importância desses espaços no cotidiano da Secretaria de Educação.

Além do mais, consideramos ser fundamental abrir espaços de escuta para os psicólogos escolares de maneira a acolher suas angústias. Entendemos que é a partir da escuta do profissional e do que para ele é vivenciado como conflitante, que se torna possível sua implicação e desejo de mudança. A mobilização frente às incertezas sobre o papel do psicólogo escolar seria, assim, o ponto de partida para que possamos construir conjuntamente questionamentos e reflexões sobre a atuação que sejam significativas para o profissional e o permita superar práticas tradicionalmente patologizantes.

Por fim, identificamos também a necessidade de mais estudos sobre as angústias referentes à atuação profissional de psicólogos escolares. Entender como elas são vivenciadas por esses sujeitos pode contribuir para clarificar a relação entre atuação profissional e as implicações nas relações com demais atores do contexto escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcântara, R. de & Goulart, D. M. (2016). Explosão medicalizante e implosão pedagógica. In D. M. Goulart & R. de Alcântara. (Eds.). Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos. Rockville, MD, Estados Unidos: GlobalSouth Press.
- Almeida, S. F. C. de (2012) Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. *Estilos da Clínica*, 17(1), 76-87.
- Almeida, S. F. C. de, Rabelo, L. D. M., Cabral, V. S., Moura, E. D. O., & Barreto, M. de S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- Almeida, M. R. & Gomes, R. M. (2014) Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 155-175.
- Andery, M. A., Micheletto, N., Sérgio, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E., ... & Zanotto, M. L. (2007). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais–continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 116-134.
- Angelucci, C. B. & Lins, F. R. S. (2007). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In B. de P. Souza (Ed.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 329-349). 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.
- Asbahr, F. D. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Asbahr, F. D. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.
- Balint, M. (1988). *O médico, seu paciente e a doença*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Baroni, D. P. M., Vargas, R. F. S. & Caponi, S. N. (2010). Diagnóstico como nome próprio. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 70-77.

- Bastos, H. P. (2013). *Saúde e educação: reflexões sobre o processo de medicalização*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313.
- Bock, A. M. M. (2005). Apresentação. In A. M. Machado, A. F. da Veiga Neto, M. M. B. da J. Neves, M. V. de O. Silva, R. G. Prieto, R. Ranña & E. Abenhaim. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. (pp. 9-11). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In E. R. Tanamachi, M. P. R de Souza & M. L. da Rocha. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boron, A. A. (2007). Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In A. A. Boron, J. Amadeo & S. Gonzalez (Eds.). *Teoria Marxista Hoje: Problemas e perspectivas* (pp. 33-50). Buenos Aires: CLACSO.
- Brandt, J. A. (2009). Grupo Balint: aspectos que marcam a sua especificidade. *Vínculo*, 6(2), 199-208.
- Brzozowski, F. S. & Caponi, S. N. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 208-221.
- Brum, E. (2013, fevereiro 25). O doping das crianças. *Época*. Colunistas/Sociedade [Online]. Recuperado em: 17 de março de 2017, de <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html>
- Calazans, R. & Lustoza, R. Z. (2008). A medicalização do psíquico: os conceitos de vida e saúde. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 124-131.
- Caliman, L. V. (2008). O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 559-566.
- Castro, A. C.; Castro, A. G. de; Josephson, S. C. & A. M. Jacó-Vilela (2006). Medir, classificar, diferenciar. In A. M. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Eds.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp. 265-290). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Cavalcante, L. A. & Aquino, F. D. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.
- Ceccarelli P. R. (2010). A patologização da normalidade. *Estudos de Psicanálise*, (33), 125-136.

- Cervo, M. da R. & Silva, R. A. N. da (2014). Um olhar sobre a patologização da infância a partir do CAPSI. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 14(3), 442-453.
- Chagas, J. C. (2010). Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chaves, E. S. (2003). Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 29-37.
- Christofari, A. C., de Freitas, C. R., & Baptista, C. R. (2015). Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, 40(4), 1079-1102.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Subsídios para a Campanha Não à Medicalização da Vida*. Brasília: CFP. Recuperado em 17 de outubro, 2013, em <http://site.cfp.org.br/cfp-lanca-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida/>
- Collares, C. A. (1994). O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. (Tese de livre docência). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- Collares, C. A. & Moysés, M. A. A. (1985). Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde. *Cadernos Cedes*, 15, 7-16.
- Collares, C. A. & Moysés, M. A. A. (2014). Educação na era dos transtornos. In L. S. Viégas, M.I. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. Teles (Eds.). *Medicalização da educação e da sociedade. Ciência ou mito* (pp. 47-69). Salvador: EDUFBA.
- Colombani, F., Martins, R. A., & Morais, A. D. (2014). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. *Nuances*, 193-210.
- Cord, D., Gesser, M., Nunes, A. D. S. B., & Storti, M. M. T. (2015). As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 40-53.
- Corrêa, A. R. M. (2010). Infância e patologização: crianças sob controle. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo, 18(2), 97-106.
- Cotrin, J. T. D. & Souza, M. P. R. de (2013). As ciências psicológicas e a (re) invenção da deficiência mental no Brasil. *Revista de Educação Pública*, 22(51), 881-899.
- Cunha, M. V. (2013). A dupla natureza da escola nova: psicologia e ciências sociais. *Cadernos de Pesquisa*, (88), 64-71.
- Decotelli, K. M., Bohrer, L. C. T., & Bicalho, P. P. G. (2013). A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder—notas sobre clínica e política. *Psicologia Ciência e Profissão, Brasília*, 33(2), 446-459,

- De Tilio, R. (2007). A querela dos direitos: Loucos, doentes mentais e portadores de transtornos e sofrimentos mentais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(37), 195-206.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2015). *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2016). Portaria nº 455 de 16 de dezembro de 2016. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público e do Analista de Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e sobre a organização dos atendimentos ofertados. Retirada em 13/03/2017 de <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/portaria-n%C2%BA-445-de-16-de-dezembro-de-2016.pdf>
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2017). Portaria nº 81 de 06 de março de 2017. Dispõe sobre as atribuições das Equipes de Apoio Intermediárias, em exercício nas Coordenações Regionais de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal. Retirada em 16/04/2017 de [http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/03\\_Mar%C3%A7o/DODF%20045%2007-03-2017/DODF%20045%2007-03-2017%20INTEGRA.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/03_Mar%C3%A7o/DODF%20045%2007-03-2017/DODF%20045%2007-03-2017%20INTEGRA.pdf)
- Drawin, C. R. (2003). O futuro da Psicologia: compromisso ético no pluralismo teórico. In A. M. B. Bock (Ed.). *Psicologia e o compromisso social* (pp. 55-72). São Paulo: Cortez.
- Elola, J. (2016, fevereiro 7). A psiquiatria está em crise. El País [On line]. Recuperado em: 17 de março de 2017, de [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454701470\\_718224.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454701470_718224.html)
- Esperanza, G. (2011). Medicalizar a vida. In A. Jerusalinsky & S. Fendrik (Eds.). *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 53-61). São Paulo: Via Lettera.
- Fendrik, S. (2011). O DSM IV: uma metafísica comportamentalista. In A. Jerusalinsky & S. Fendrik (Eds.). *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 29-37). São Paulo: Via Lettera.
- Fenici, M. (2009). Psychology and Psychologies: which Epistemology? *Humana.Mente*, 11, v-xv.

- Ferreira, A. A. L. (2006a). O múltiplo surgimento da Psicologia. In A. M. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Eds.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp. 13-46). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Ferreira, A. A. L. (2006b). Da psicologia ideológica à psicologia revolucionária: o marxismo na psicologia ocidental. In A. M. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Eds.). *História da psicologia: rumos e percursos*. (pp. 365-369). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Ferreira, A. A. L. & Gutman, G. (2006). O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In A. M. Jacó-Vilela; Ferreira, A. A. L. & F. T. Portugal (Eds.). *História da Psicologia: rumos e percursos* (pp. 121-140). Rio de Janeiro: Nau Editora
- Ferreira, M. S., Castiel, L. D., & Cardoso, M. H. C. A. (2012). A patologização do sedentarismo. *Saúde e Sociedade*, 21(4), 836-847.
- Figueiredo, L. C. M. (2005). Prefácio. In A. M. Jacó-Vilela; Ferreira, A. A. L. & F. T. Portugal (Eds.). *História da Psicologia: rumos e percursos* (pp. 9-10). Rio de Janeiro: Nau Editora
- Figueiredo, L. C. M. (2008). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2008). Psicologia uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. 3ª. Ed. São Paulo: EDUC.
- Foucault, M. (1991). *Doença mental e psicologia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). *Microfísica do poder*. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Política e Educação*. 8ª ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras.
- Freire, P. (2010). Educação “bancária” e educação libertadora. In M. H. S. Patto (Ed.), *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 61-78). 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freitas, J. S. & Rota Júnior, C. (2014). O eletroencefalograma como instrumento de avaliação de queixas escolares: medicalizando a educação. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 3(1), 63-78.
- Furtado, O. (2012). 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(SPE), 66-85.
- Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2012). O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface (Botucatu)*, 16(40), 21-34.

- Gentili, P. (2013). Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In P. Gentili (Ed.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 215-237).
- Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(spe), 66-77.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividade*. Havana: Pueblo y educación.
- Goodwin, C. J. (2005). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Gontijo, R. F. (2013). A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico. *Educação e pesquisa*, 33(1), 151-161.
- Guimarães, M. C. (2014). A formação pessoal de psicólogos/as e o trabalho com violência doméstica contra a mulher (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.
- Hacking, I. (2007) Kinds of people: moving targets. *Proc. Br. Acad.*, 151, 285-318.
- Hashiguti, S. T. (2009). O discurso médico e a patologização da educação. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, 48(1), 41-51.
- Haynal, A. (1995). *A técnica em questão: controvérsias em psicanálise: de Freud e Ferenczi a Michel Balint*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Illich, I. (1975). *A expropriação da saúde: nêmeses da medicina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Leopoldo e Silva, F. (1997). Conhecimento e Razão Instrumental. São Paulo: *Psicol. USP*, vol. 8, n.1.
- Lima, R. C. (2005). Somos todos desatentos. *O TDA/H e a construção de bioidentidades*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, 9(48), 2-24.
- Lopes, R. G., & Santos, F. (2008). Intencionalidade na comunicação em grupos Balint. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 24(4), 519-25.
- Luengo, F. C. (2009) *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Ed.). *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.

- Machado, A. M. (2014). Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In L. S. Viégas, M.I. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. Teles (Eds.). *Medicalização da educação e da sociedade. Ciência ou mito* (pp. 93-100). Salvador: EDUFBA.
- Mahoney, A. A., Almeida, L. R., & Almeida, S. H. (2007). Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. *Psicologia da Educação*, 24, 35-50.
- Maia, C. M. F. & Pedroza, R. L. S. (2016). Implicações institucionais do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In D. M. Goulart & R. de Alcântara. (Eds.). *Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos* (pp. 145-158). Rockville, MD, Estados Unidos: GlobalSouth Press.
- Marcondes, D. (2001). *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Marcondes, A. (2005). Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In A. M. Machado. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva-direitos humanos na escola* (pp. 71-82). Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S F C. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 3ª. ed. Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer um psicólogo escolar? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo*, 8(2), 39-45.
- Martins, J. S. (2003a). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martins, J. de S. (2003b). *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2ª ed. São Paulo: Paulus.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Massi, G. A. (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus.
- Massimi, (2006). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In A. M. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Eds.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp. 159-168). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. P. R de Souza & M. L. da Rocha (Eds.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 136-142.
- Meurer, B., & Strey, M. N. (2012). Problematizando as práticas psicológicas no modo de compreender o fenômeno assédio moral. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília*, 32(2), 452-471.
- Motta, M. E. (1999). Maria Helena Novaes: uma homenagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 259-265.
- Moynihan, R. (2011). A new deal on disease definition. *BMJ: British Medical Journal (Online)*, 342. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/d05dedea9731a150f1f2a880601c6a8b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2043523>
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89.
- Moysés, M. A. M. & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. Conselho Regional de Psicologia & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Eds.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 71-110.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2014). Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In L. S. Viégas, M.I. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. Teles (Eds.). *Medicalização da educação e da sociedade. Ciência ou mito* (pp. 21-43). Salvador: EDUFBA.
- Newman, F. & Holzman, L. (2014). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- Novaes, M. H. (1980). *Psicologia escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Okamoto, M. Y. (2013). A patologização e a medicalização da infância: um olhar sobre a família e as crianças. In T. S. Emidio & F. Hashimoto (Eds.). *A psicologia e seus campos de atuação: demandas contemporâneas* (pp. 85-111). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Oliveira, M. K.; Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-posições*. 17(2) (50), 119-138.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.

- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: s relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Ed.). *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (2010a). Prefácio. In M. H. S. Patto. *Introdução à Psicologia Escolar* (pp.7-10) 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Patto, M. H. S. (2010b). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In M. H. S. Patto. *Introdução à Psicologia Escolar* (pp.257-279) 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Patto, M. H. S. (2010c). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, R. L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pedroza, R. L. S. (2008). Quando os conflitos são importantes para o desenvolvimento. *Petrelhos*, 30 (27), 9.
- Pedroza, R. L. S. (2010). Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, (30), 81-96.
- Pedroza, R. L. S. & Maia, C. M. F (2016). Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. Em: H. R. Campos; M. P. R. de Souza; M. G. Facci. (Eds.). *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 231-249). Natal: EDUFRN.
- Pereira, K. R. C. (2011). Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.
- Perrota, C. M. (2014). Possibilidades de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia. In L. S. Viégas, M.I. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. Teles (Eds.). *Medicalização da educação e da sociedade. Ciência ou mito* (pp. 251-271). Salvador: EDUFBA.
- Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia escolar e educacional*, 19(1), 143-152.
- Pussetti, C. (2006). A patologização da diversidade: uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. *Etnográfica*, Lisboa, 10(1), 05-40.
- Richter, B. R. (2012). *Hiperatividade ou indisciplina? – O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Rubino, R. (2010). Dislexia, processo de aquisição ou sintoma na escrita? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Eds.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 131-145). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Salvagni, J. M. (2015). *A formação de cuidadores de uma instituição de acolhimento de pessoas com deficiência: o cuidado enquanto meio de transformação social*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Santos, C. C. P. & Sant'Ana, I. M. (2017). Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. *Crítica Educativa*, 2(2), 248-264. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/83>
- Schultz, D. P e Schultz, S. E. (2005). *História da Psicologia Moderna*. Trad. Sueli S. Cuccio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sena, T. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, 11(2), 96-117.
- Signor, R. (2015). Dislexia: uma análise histórica e social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 15(4).
- Silva, M. M. (2008). A saúde mental e a fabricação da normalidade: uma crítica aos excessos do ideal normalizador a partir das obras de Foucault e Canguilhem. *Interação em Psicologia*, 12(1).
- Silva, L. A. V. D. (2015). *História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silvino, A. M. D. (2007). Epistemologia positivista: qual sua influência hoje? *Psicologia: ciência e profissão*, 27(2), pp. 276-289.
- Souza, M. P. R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em: A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Eds.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. de (2010a). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto. Volume 23 (83)*, pp. 129-149.

- Souza, M. P. R. de (2010b). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Eds.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 215-227). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2011). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. Em: L. de S. Viégas & C. B. Angelucci (Eds.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de & Cunha, B. B. B. (2010). Projetos de lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? Em: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Eds.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 215-227). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sucupira, A. C. S. L. (1985). Hiperatividade: doença ou rótulo? In C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés (Eds.), *Caderno do CEDES 15 - Fracasso escolar - uma questão médica?* (pp. 30-47). São Paulo: Cortez.
- Sucupira, A. C. S. L. (1988). A criança hiperativa. *Jornal de Pediatria* (Rio de Janeiro), 64(5), 188-196.
- Strauss, S. L. (2014). The political economy of dyslexia. In L. S. Viégas, M.I. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. Teles (Eds.). *Medicalização da educação e da sociedade. Ciência ou mito* (pp. 205-223). Salvador: EDUFBA.
- Swartz, D. (2010). Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In M. H. S. Patto (Ed.). *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 35-49). 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi, M. P. R de Souza & M. L. da Rocha. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2014). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. Em: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Eds.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Valle, L. E. L. R. do. (2003). Psicologia escolar: um duplo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 22-29.

- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Pietro. W. Ranña & E. Abenhaim. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva--direitos humanos na escola* (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, P. P. (2007). Reflexões sobre a “História da Loucura” de Michel Foucault. *Revista Aulas*, 3(1).
- Viégas, L. S. (2014). Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de Educação e Saúde: uma análise crítica a partir da psicologia escolar e educacional. In L. S. Viégas, M.I. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. Teles (Eds.). *Medicalização da educação e da sociedade. Ciência ou mito* (pp. 121-140). Salvador: EDUFBA.
- Viégas, L. S. (2016). O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 5(1).
- Viégas, L. S.; Asbahr, F. S. & Angelucci, C. B. (2011). Apresentação. In: L. S. Viégas e C. B. Angelucci (Eds.) *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viégas, L.; Harayama, R. M., & Souza, M. P. R. (2015). Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(9), 2683-2692.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. III). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em: L. S. Vigotski, *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1927).
- Vygotski, L. S. (1997a). Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil. Em: *Obras Escogidas*. (Vol. V). *Fundamentos de defectología* (pp. 73-95). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1924).
- Vygotski, L. S. (1997b). Acerca de la dinámica del carácter infantil. Em: *Obras Escogidas*. (Vol. V). *Fundamentos de defectología* (pp. 169-180). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1928).
- Vygotski, L. S. (1997c). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. Em: *Obras Escogidas*. (Vol. V). *Fundamentos de defectología* (pp. 11-40). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1929).
- Vygotski, L. S. (1997d). Acerca de los procesos compensatorios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. Em: *Obras Escogidas*. (Vol. V). *Fundamentos de defectología* (pp. 131-152). Madri: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins.

- Wallon, H. (1931/1975a). Ciência da natureza e ciência do homem: a psicologia. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da infância* (pp. 23-51). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1931).
- Wallon, H. (1951/1975b). Psicologia e materialismo dialético. Em H. Wallon, *Objectivos e métodos da psicologia* (pp. 61-67). Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1951).
- Wallon, H. (1958/1975c). Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da psicologia. Em: H. Wallon, *Objectivos e métodos da psicologia* (pp. 173-188). Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1958).
- Werner Júnior, J. (1997). *Transtornos hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Witter, G. P. (1997). Entrevista com a Prof<sup>a</sup> Maria Helena Novaes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2-3), 83-87.
- Zazzo, R. (1978). *Henri Wallon: psicologia e marxismo*. Lisboa: Editorial Vega.
- Zorzanelli, R. T., Ortega, F., & Bezerra-Junior, B. (2014). Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(6), 1859-1868.
- Zucoloto, P. C. S. D. V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Journal of Human Growth and Development*, 17(1), 136-145.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação do psicólogo escolar”, de responsabilidade de Camila Moura Fé Maia, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as concepções e práticas do psicólogo escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal evidenciam seu posicionamento frente à patologização da educação. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como os registros escritos dos encontros do grupo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio do registro escrito das falas dos participantes dos encontros do grupo de discussão de práticas profissionais, baseado na técnica do Grupo Balint. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa promover um espaço de reflexão sobre sua prática profissional enquanto psicólogo escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxxxxxx@xxxxxxx.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de seminário e entrega de cópia da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_