

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

THAIS BISPO BALIEIRO

**ÉTICA, SUBJETIVIDADE E PRÁXIS: perspectivas para a prática da
psicóloga na escola**

NITERÓI, RJ

2020

THAIS BISPO BALIEIRO

**ÉTICA, SUBJETIVIDADE E PRÁXIS: perspectivas para a prática da psicóloga na
escola**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de mestre em psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Orientadora: Professora Dra. Luíza Rodrigues de Oliveira.

NITERÓI, RJ

2020

THAIS BISPO BALIEIRO

**ÉTICA, SUBJETIVIDADE E PRÁXIS: perspectivas para a prática da psicóloga na
escola**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de mestre em psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Data da aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Luiza Rodrigues de Oliveira

(UFF – Orientadora)

Professora Doutora Virgínia Georg Schindhelm

(UFF)

Professora Doutora Maria Luisa Furlin Bampi

(UERJ)

Professora Doutor Abrahão de Oliveira Santos

(UFF)

NITERÓI, RJ

2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Jesus sem Ele eu nada seria ou faria!

Agradeço em especial a minha orientadora, professora Luíza, que foi fundamental para me ajudar a seguir nessa caminhada, sem suas palavras precisas, apoio, respeito e afeto eu não conseguiria. Muito obrigada!

Agradeço ao meu esposo, Elias, que sempre me incentivou, acreditou e apoiou para que pudesse alcançar voos mais altos.

Agradeço a minha linda mãe que sempre torceu e torce por mim, acreditando que seria uma grande mulher.

Agradeço aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF com quem pude apreender e trocar experiências durante as disciplinas do mestrado. Certamente a pessoa que entrou nesse programa não é a mesma que sai, ela foi transformada por cada um desses encontros.

RESUMO

Por meio desta dissertação buscamos investigar práticas alternativas do fazer psicológico na escola, tomando como base os entrelaçamentos entre a tríade ética-subjetividade-práxis. Para isso, inicialmente revisitamos a trajetória da psicologia em suas construções como campo de saber associado à instituição escolar, procurando entender como cada elemento da tríade foi sendo afirmado ao longo do tempo e das elaborações teórico-metodológicas. Fomos ao encontro de artigos publicados na interface psicologia-escola e fomos tomados pelo fato de que o gênero não pode ser desconsiderado quando tratamos de uma área em que a maioria é mulher. Além disso, pensando a nossa própria identidade de mulher não branca e na de estudantes da escola pública, fizemos discussões acerca da psicologia na escola e a questão racial. Concluímos que é preciso aterrar pela interseccionalidade as discussões da psicologia na escola. O resultado final foi a publicação de um artigo em que discutimos relações raciais e de gênero no Brasil e a prática da psicologia na escola.

Palavras-chave: Psicologia na escola; ética; subjetividade; práxis; gênero e raça.

ABSTRACT

With this thesis, we hope to investigate alternative approaches for the psychology practice in the school context, using the ethics-subjectivity-praxis overlap triad as a grounding reference. Therefore, we initially reviewed the psychology journey in its development as a field of knowledge associated with school institutions, aiming to understand how each element of the triad has been contemplated through time and across theoretical-methodological constructions. We searched for published articles on the psychology-school interface and acknowledged that gender may not be disregarded when studying a women-dominated field. Thus, considering our own identity and background as a non-white female and former public school student, we fostered discussions about psychology at school around racial issues. In conclusion, it is necessary to approach discussions about psychology at school from an intersectional perspective. As a final result, we published an article in which we explore racial and gender issues in Brazil, and psychology practice in the school context.

Keywords: psychology at school; ethics; subjectivity; práxis; race and gend

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 -	59-60
------------------	-------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CENAS DA VIDA: CONSTRUINDO UM CAMINHO.....	8
1. CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO <i>VERSUS</i> PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA ESCOLA.....	18
1.1 HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	18
1.2 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR AO LONGO DOS ANOS.....	28
1.3 O PSICÓLOGO E O FRACASSO ESCOLAR.....	42
1.4 O PSICÓLOGO NA ESCOLA: ÉTICA, SUBJETIVIDADE E PRÁXIS.....	50
CAPÍTULO 2 – A PRÁTICA DAS PSICÓLOGAS NA ESCOLA: ANÁLISE DE ARTIGOS	57
CAPÍTULO 3 - PSICOLOGIA NA ESCOLA E A INTERSECCIONALIDADE ENTRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO.....	83
3.1 A PSICOLOGIA NA ESCOLA E AS DISCUSSÕES DE CLASSE.....	83
3.2 A PSICOLOGIA NA ESCOLA E O GÊNERO.....	84
3.3 – A PSICOLOGIA NA ESCOLA E A RAÇA.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS — O ARTIGO.....	92
REFERÊNCIAS.....	109

1. INTRODUÇÃO – CENAS DA VIDA: CONSTRUINDO UM CAMINHO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997, p.155)

Antes que iniciem a leitura deste texto, gostaria de compartilhar com vocês os caminhos percorridos para que essa escrita fosse possível, entre ruas, veredas, rios, estradas e um longo caminho ... nasceu esse desejo de escrever, de crescer e de aprender. Mas como uma mulher do norte, negra, que veio para “cidade grande”, sem conhecimento da academia do sudeste, com medo da prova de língua estrangeira poderia sonhar em ser mestre. Por muito tempo, esses pensamentos me paralisaram.

Desembarquei na cidade do Rio de Janeiro, recém-formada, bati em várias portas a procura de emprego, participei de muitas seleções de residência e provas de concurso para psicologia na cidade. Em muitos momentos pensei em desistir da psicologia, talvez isso não fosse para mim, talvez eu devesse ir trabalhar no mercado informal ou quem sabe no comércio da cidade. Mas, no mesmo instante, pensava, para que estudei tanto tempo, fiz estágios, fui monitora, bolsista de extensão se não for para continuar trilhando esse caminho.

Foi assim, quase desistindo, que cheguei aqui...

Quando tomei conhecimento desse processo (do processo seletivo para a pós-graduação em psicologia da UFF, que tinha lançado, em 2017, o seu primeiro edital com cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans), ousei voltar a sonhar e a pensar em inscrever-me para essa seleção de mestrado; faltavam poucos dias para finalizar a inscrição. Foi nesse momento que, rememorando o meu interesse por pesquisar sobre ética desde os tempos da faculdade e os estudos que na época havia realizado para os concursos de residência em saúde mental, apresentei para entrada nesse curso de mestrado a seguinte proposta: *“Como a ética perpassa o campo de práticas do profissional psicólogo nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)?”*.

A pergunta - como a ética perpassa a prática do profissional psicólogo? - tem sido a inquietação que fala mais alto dentro de mim desde o final da graduação,

quando pesquisei sobre a *importância da ética na formação do profissional psicólogo* para o Trabalho de Conclusão de Curso. Para aquela pesquisa meu foco foi trabalhar o tema da ética relacionado ao fazer do psicólogo mais ligado a formação, por isso, ao começar gerar o projeto de pesquisa para a inscrição no mestrado, estava certa de uma coisa - precisava continuar pesquisando sobre ética, precisava continuar falando sobre esse assunto, que durante as minhas pesquisas observei ser pouco abordado.

Neste processo, encontrei a Professora Cecília Coimbra que foi quem abriu as portas da Universidade Federal Fluminense e a quem sou grata. No entanto, como observaram, entre a proposta que apresentei e a aposta atual, um novo caminho foi se construindo, ele foi acontecendo a partir do meu encontro com a professora Luíza Oliveira.

Com o ingresso no mestrado, mudança de orientadora e a construção de novos caminhos, esta escrita ganha cores e contornos concretos. O tema da ética é mantido, mas a partir do estudo da tríade ética, subjetividade e práxis do psicólogo na escola. O cenário, que antes era o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), muda para a escola. E ao começar a refletir sobre essa mudança, observamos que essas instituições que pareciam a primeira vista tão divergentes possuem linhas de intersecção.

Vivemos em uma sociedade marcada pelas relações de poder e saber, as instituições como a escola, as prisões e os hospitais foram criadas a cargo da disciplinarização dos corpos e em torno da norma. Dessa relação entre poder e saber produzem-se as racionalidades e as práticas em torno da norma, do que é ou não normal, do que é ou não correto (FOCAULT, 2004). Nesse momento, me recordo de uma cena do filme “Nise – o coração da loucura”, em que a Nise reúne pela primeira vez os “loucos” na sala da terapia ocupacional, sugerindo que esses fizessem uma roda e se assentassem no chão, no entanto, aquela orientação não foi atendida e cada um dos clientes (tal como Nise gostava de dizer) começou a tomar o espaço da sala, fazendo o que lhes vinha na mente. Os enfermeiros que ali estavam, começaram a tentar controlar o ambiente, pedindo que não mexessem em nada, que se sentassem em roda e foi nesse momento que a Nise pediu que deixassem os clientes livres para fazer o que quisessem com aquele espaço. Afinal, em todos os

espaços do hospital, a ação dos clientes já era controlada. Nise queria que a sala da terapia ocupacional fosse o espaço em que eles pudessem se expressar como sujeitos.

Na cena descrita, é possível observar que, seguindo os princípios da forma de relação instituída pela sociedade moderna disciplinar, ou seja, pelo operador ético da modernidade, o primeiro ímpeto, no lugar de especialista é dizer ao outro o que ele deve fazer, como ele deve comportar-se, o que ele deve dizer. Essa cena narrada acontece em um hospital psiquiátrico, cenário do filme, mas poderia muito bem ser vista em uma escola, que assim como o hospital, opera sobre regras da disciplinarização dos sujeitos. Afinal de contas, o “louco” e a criança/adolescente não têm, no modelo da sociedade moderna, condições de ter atitudes sem que o outro - o especialista – lhe diga o que é para ser feito.

Contrário a esses discursos de controle e vigilância do outro, na contemporaneidade, em alguns pontos de fuga, observa-se tentativas de divergências dessa norma através da invenção de outros modos de relação (FOCAULT, 2004). O CAPS, cenário inicial pensado para essa dissertação, traz em sua origem um anúncio de novos modos, pois tem em sua base a ideia de um serviço aberto e comunitário, de base territorial e atua na lógica da rede de cuidados que visa atenção integral do sujeito, esse serviço torna-se tão importante por emergir totalmente contrário ao que anteriormente era proposto e realizado como cuidado na saúde mental.

As escolas são instituições que também vêm tentando novos modos, vejamos as novas leis e aportes teóricos, que apostam na escola como lugar não mais de repressão ou disciplinarização, e, sim, como espaço mediador para a invenção de novas formas de viver e de se relacionar com o outro. Sabemos que a luta de forças que desejam manter o *status quo* é constante, assim, a possibilidade de reflexão sobre a prática do psicólogo como forma de não reprodução dos modelos normativos, mobilizou a escolha por esse campo de pesquisa, com a opção pelo cenário da escola básica e pública. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo investigar outro modo possível para as relações já instituídas entre a psicologia e a escola.

E é a partir dessa mudança de cenário, quando localizamos a atividade do psicólogo na escola, que surgem memórias e inquietações. Que lugar é esse ocupado pelo profissional da psicologia nas escolas? Quais demandas de trabalho o psicólogo recebe e como vem se constituindo sua prática na escola? O psicólogo na escola seria um clínico fazendo psicologia na escola, seria mais um educador entre os outros educadores/professores que ali estão ou não seria nenhuma dessas opções, o que seria então? Essas são questões que perpassam uma área denominada psicologia escolar há décadas como citados nos artigos de Andaló (1984) e de Medeiros e Aquino (2011).

Essa aproximação com a escola encontra lugar nas minhas memórias. A experiência que agora compartilho com vocês é fruto da vivência como estagiária na área da psicologia da educação em uma escola particular de ensino fundamental e médio na cidade de Belém/PA. Todo o dia da semana, durante o turno da manhã, estava na escola, uma sala logo no primeiro lance de escadas, era a sala da psicologia, muito confortável, espaçosa, com duas mesas de escritório: uma em que eu ficava e a outra ficava o psicólogo da instituição, um grande sofá branco e uma estante com livros compunham esse espaço. No tempo em que ali estive, pude perceber que a prática do psicólogo escolar muitas vezes era confundida com a prática clínica ou simplesmente com a de um “bombeiro” (solucionador de conflitos que outros não tinham conseguido), as queixas que nos interpelavam no setor vinham de profissionais que integravam o quadro de funcionários ou dos próprios alunos e em sua maioria eram de atendimento clínico ou de atendimento aos pais dos alunos considerados problemáticos pelos professores.

Aguiar, em seu texto “Das queixas à produção do problema”, questiona a prática do psicólogo que “historicamente tem se aliado a lógica de constrangimento das forças de expansão de vida, fornecendo subsídios técnicos e argumentos teóricos para estratégias de normalização e individualização” (AGUIAR, 2016, p.138). Dessa forma, ao receber uma queixa, o profissional deverá colocar em análise a formulação da queixa, liberando as culpas que paralisam e embotam o pensar inventivo, para que assim, essa queixa ganhe corpo de problema que não se limita mais somente ao aluno, ao professor ou a escola (AGUIAR, 2016).

Podemos observar que, a mudança na forma de lidar com as situações que perpassam o fazer do profissional na escola demandará uma luta com um campo de força já instituído ao longo dos séculos no ambiente escolar, na psicologia, na sociedade e no próprio psicólogo. Essa luta só poderá ser vencida a partir do momento que nos colocamos em movimento, no instante, em que, nos encontramos com a população que de fato está na escola, a partir do entendimento de que lugar é esse que ocupamos.

Como descrito no início deste texto, esta dissertação foi sendo tecida a partir do momento em que me pus a caminhar, a partir do momento em que forças que paralisavam esta escrita foram sendo vencidas (o medo, o preconceito e a frustração). Refletir sobre operador ético não é tarefa fácil, demanda posição, confronto, abertura para escutar e falar. Algo que não se assemelha em nada a uma “moral” e que, portanto, não poderá jamais ser convertido em código de prescrições e proibições. Trata-se, de fato, muito mais de uma disposição ao convívio acolhedor, mas nem por isso tranquilo, com o inesperado e o irredutível, que caracteriza a alteridade, do que da formação de regras prescritivas que pudessem modelar o fazer (RIBEIRO, 2005).

Dessa forma, entendemos que a toda profissão tem a ver como uma forma de ocupação, uma atividade produtiva que o homem desempenha em sociedade, ou seja, um corpo de práticas que busca atender determinada demanda social, a partir de padrões técnicos e éticos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). No entanto, essa prática perpassa por quem esse ser humano é, pois, “para criar o mundo e agir autonomamente sobre ele é preciso primeiro criar a si mesmo” (OLIVEIRA, 2018).

Na visão de Vigotski, segundo Delari Junior, “os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade” (DELARI JUNIOR, 2013 p.47). Ao afirmar isso, dizemos que o sujeito não se constitui sem o outro, “não sendo seu foco ético na satisfação alheia à de nossos semelhantes, os outros não são “o inferno” que trava nossa realização pessoal, mas sua condição de possibilidade” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 47).

Se somos profissionais psicólogos, na realidade brasileira, comprometidos com a não reprodução de práticas violentas, que atravessam gerações através de

genocídios físicos e psíquicos, precisaremos sair do abstrato e tornar nossas reflexões-ações que gerem transformações na vida de sujeitos concretos.

O compromisso ético político da psicologia é perceber que no cerne de sua formação há pactos observáveis de epistemologias que se coadunam com uma cultura do privilégio, do anomismo, da omissão a opressão, a violência e a injustiça (OLIVEIRA, 2018, p.58).

Movida pela possibilidade de construir algo novo, sobre pensar novas possibilidades e não simplesmente aceitar as coisas como elas são, é que essa pesquisa se instaura. Deparo-me, inclusive, com o fato de que esse exercício diante do novo me fez subverter a própria escrita deste texto e a própria forma de fazer pesquisa, pois, diferente do que ocorre na maioria das dissertações de mestrado, esta encontra o seu caminho a partir da discussão, da preparação e da escrita do artigo intitulado *“Raça, subjetividade e exclusão social na escola: o que a psicologia pode aprender com os diálogos entre Fanon, Freire e a Sociologia do negro no Brasil”* que foi utilizado nesta dissertação como considerações finais. Por isso, os capítulos não foram escritos sucessivamente, ao contrário disso, eles aconteceram concomitantemente, revelando as marcas própria dessa forma de fazer que é a oralidade, que aqui anunciamos como a forma de deixar a pesquisa interpelar o autor, no caso, a autora. Abro aqui um parêntese para tratar de oralidade, que foi uma definição extraída da dissertação de mestrado da Vivian Vitorino (2019, p. 25):

(...) transmissão oral de histórias e experiências, entendendo que, para poder transmitir algo, é necessário que eu me encontre antes com as palavras, menos por meio de seus signos e formatos e sons, e mais a partir da maneira como as recebo, como as degusto e como as compreendo (...).

Assim, afirmo a construção deste texto junto com a minha formação subjetiva. Cada palavra escrita aqui é parte da minha subjetividade e das mudanças que fui sofrendo a partir da elaboração desta dissertação.

Esse é um sentido que aprendi com Paulo Freire, que em uma de suas últimas obras, *Pedagogia da Esperança* (2003), faz uma escrita se deixando interpelar pelas/os mulheres e homens que foi encontrando no seu dia a dia (feministas negras americanas, operários, intelectuais, camponeses). É com esse sentido freireano que trago a minha biografia. É com as interpelações que venho sofrendo ao longo desta escrita, que tenho aprendido que “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 2003, p.68). É essa história entre a minha vida e a vida de outras/os (colegas de curso, professoras/res,

pesquisadoras/os, psicólogas/os, autoras/es, estudantes), que contarei aqui, com a finalidade de investigar outro modo possível para as relações entre a psicologia e a escola.

Inicialmente esta dissertação foi pensada para ser construída a partir da minha ida à escola presencialmente, no entanto, algumas adaptações foram necessárias a partir da minha aprovação no concurso para o cargo de oficial psicóloga da Marinha do Brasil. Com essa mudança profissional, em vez de ir presencialmente a campo, trabalhei com fontes secundárias, dentre essas fontes estão: a análise dos artigos sobre psicologia na escola que foram catalogados da revista *Psicologia: ciência e profissão* e dialogaremos com a dissertação de mestrado da psicóloga Vivian Vitorino (2019) intitulada “Análise de práticas no campo de uma psicologia educacional: um jogo que se joga junto”. Essa forma de abordar a práxis profissional foi escolhida como recurso para acessarmos a atuação concreta que vem sendo realizada por psicólogas/os nas escolas no Brasil.

É interessante comentar também que atualmente encontro-me lotada em um Centro de Instrução como encarregada do Serviço de Orientação Educacional, este fato, tem sido um grande desafio, pois dia a dia sou interpelada por aquilo que estou refletindo e escrevendo. As vivências desse novo lugar não serão registradas aqui, pois esta pesquisa já estava sendo realizada e ao avaliarmos essa possibilidade, tivemos o sentido de que seria apenas uma apropriação do campo e ademais significaria o abandono da escola pública como tema e não é essa a proposta deste trabalho.

Acreditamos que um dos grandes desafios do profissional da psicologia no campo escolar seja a transformação da queixa em demanda para o trabalho na instituição. Tendo em vista que, diferentes estudos revelam que práticas embasadas em campos conservadores do saber psicológico e ancoradas em pressupostos epistemológicos do sujeito a-histórico, produzem exclusão social (OLIVEIRA e SBANO, 2016). Fazendo referência à psicologia na escola e a sua busca pelos mecanismos comuns ao funcionamento mental, estamos diante de um impasse, que Frantz Fanon (2008, p.37) anuncia como o drama das ciências humanas: “devemos postular uma realidade humana típica e descrever as suas modalidades psíquicas, levando em consideração apenas as ocorrências das imperfeições; ou, ao contrário,

devemos tentar sem descanso uma compreensão concreta e sempre nova do homem?” O sentido de compreensão concreta e sempre nova do homem trazido por Fanon é o que não aparta o conhecimento do vivido. O autor negro martinicano nos diz que os psicólogos, os psicanalistas, os fenomenologistas, devem deixar as práticas violentas, para tanto, precisam lidar com as diferenças, não impondo as marcas do homem branco europeu a todos. É preciso romper com os abstracionismos no campo dos saberes psi, produzindo reflexões-ações frente à história concreta dos sujeitos e das relações sociais (FANON, 2008).

Podemos aprender com Fanon, que em um país como o Brasil, é preciso fazer uma psicologia aterrada à nossa história. Porém, ao olharmos para a psicologia, vemos que, até no momento em que esta se propõe crítica ao seu próprio fazer, o abstracionismo não desaparece, tal como podemos ver nos movimentos que instituem o campo da psicologia escolar crítica (PATTO, 1984) e da psicologia institucional. Essas são também racionalidades no campo da psicologia em que práticas que desconhecem a concretude da vida dos sujeitos são engendradas, pois se uma traz o recorte de classe, a psicologia escolar crítica, e a outra, a psicologia institucional, os recortes das relações de poder no microespaço escolar, ambas não se dirigem e nem reconhecem as marcas da população da escola pública no Brasil.

Ao pensar nisso, não podemos deixar de considerar que a maioria da população brasileira é negra (IBGE, 2017). Isso não é um detalhe do censo do IBGE, não é um recorte, é um fato. O que a psicologia sabe sobre essa população? E nós, psicólogas/os, como nos encontramos com ela cotidianamente nas instituições públicas pelas quais passamos? (SANTOS E OLIVEIRA, 2019). Assim, é preciso refletir acerca de outro modo possível para as relações entre a psicologia e a escola. Mas, pensando a realidade das salas de aula das escolas públicas brasileiras, é fundamental trazer à cena a questão racial, haja vista ser um espaço vivido por crianças negras em sua maioria. Esse silenciamento dos saberes e práticas que habitam a escola pública no Brasil vêm promovendo a exclusão de meninas negras e meninos negros.

Toda essa discussão não surgiu ao acaso em meus estudos e em minha formação, afinal de contas, carrego no meu corpo a cor dessa maioria. Porém, até a minha entrada no mestrado da UFF eu nunca necessitei justificar o fato de ser

negra, eu nunca precisei pensar se eu não era branca, porque sempre me vi e fui vista como negra. Mas, ao entrar na UFF por cotas (pretos e pardos) vivi pela primeira vez esse drama, o interessante é que não foram os brancos que não me reconheceram, foram os pretos! Então, assim como Freire (2003), eu fui sendo interpelada pela minha cor e pelos olhares dos outros (brancos e pretos) sobre mim; passar por isso, me aproximou das questões raciais, meu deu a oportunidade de revisitar minhas memórias, me deu forças para continuar e também me deu oportunidade de respeitar as diferentes visões e vivências do que é ser negro no país. Disciplinas como: Tópicos Especiais em Estudos da Subjetividade IV: Linguagem Colonial e Subjetividade: Estudos da Obra de F. Fanon; tópicos especiais II – Práxis e cuidado na psicologia: diálogos com Paulo Freire e Psicologia: movimentos sociais e subjetividade I: inscrições raciais no pensamento social brasileiro/ Antropologia: antropologia social do Brasil, foram profícuas para a minha formação e melhor compreensão dos dilemas da raça e da classe no país.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 2002, p. 20-21).

Para dar conta da discussão da ética, subjetividade (que agora sabemos subjetividade negra) e práxis ligada à prática da/o psicóloga/o na escola, farei um breve passeio sobre a constituição da psicologia na área da educação e da escola, falaremos sobre a atuação do psicólogo escolar ao longo das últimas décadas e tomaremos como referência o conceito de violência e o conceito de cultura dos autores Freire e Fanon. A partir do diálogo com os autores faremos uma análise da atuação da profissional psicóloga e do profissional psicólogo, visando discutir práticas alternativas de intervenção na escola.

Antes, porém, reafirmo o tema desta pesquisa que associa a tríade ética, e subjetividade e práxis à psicologia na escola. Essa temática institui uma discussão que nos interroga sobre o reconhecimento da subjetividade racial das crianças da escola pública, a fim de discutir novos modos de relação (ética/operador ético) e outra prática para a psicologia na instituição escolar, haja vista que práxis, pensada como a relação entre teoria e prática, não pode ser exercida sem a realidade concreta de uma população, sem a sua cultura. A escola e a prática psi que não reconhecem a linguagem, os corpos, as subjetividades, as formas de relações, de escolares, estão assimiladas a outra cultura. É por isso que Abdias Nascimento já propunha, em 1980, o que foi afirmado posteriormente nas Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008): “um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente, como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior” (NASCIMENTO, 2019, p. 302). Na psicologia, as Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo junto à População Negra publicadas, lançadas pelo Conselho Federal de Psicologia (1999), nos indicam que há urgência no trato dessa questão.

CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO *VERSUS* PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA ESCOLA

Para iniciarmos essa dissertação nos propomos de partida a escrever sobre: a história da psicologia no Brasil e como ocorreu esse encontro com a escola, a atuação do psicólogo na escola a partir da sua regulamentação, a forma de abordar o sujeito na sua diversidade versus universalidade, o papel do psicólogo no fracasso escolar e como a ética, subjetividade e práxis perpassam o trabalho do profissional nas instituições.

1.1 HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A pré-história da psicologia ligada à educação no Brasil tem nas atividades dos educadores, na sólida cultura científica (influência da psicologia experimental que despontavam no laboratório de Leipzig) e nos trabalhos realizados nas escolas normais, a sua base de crescimento. (SOARES, 2010; ANTUNES, 2008).

As primeiras décadas do século XX são marcadas pela criação dos primeiros laboratórios voltados para os estudos da psicologia na educação, são eles: o laboratório de psicologia pedagógica e o laboratório de psicologia educacional. Acredita-se que o laboratório de psicologia pedagógica foi o primeiro do país nessa área, ele foi planejado por Alfred Binet em Paris e foi dirigido por Manoel Bonfim, Antônio Austregésilo e Plínio Olinto no Brasil. Outro importante marco do início desse século são os estudos nas áreas da atenção, da maturidade para a leitura e as primeiras experiências com o teste ABC (WAENY e AZEVEDO, 2009; SOARES, 2010).

Os levantamentos históricos apontam que a psicologia desenvolveu-se no Brasil estritamente ligado a medicina e a educação, no entanto, para além da forma como essa relação foi constituída existia a ideia de que o homem moderno precisava ser formado para o mundo do trabalho. Para isso, houve uma defesa da instrução e da diminuição do número de analfabetos. A esse novo homem, seria necessário dominar técnicas escolares mínimas, como: ler, escrever e contar (PATTO, 1999; ANTUNES, 2008).

Com essas mudanças na sociedade, o debate sobre educação ganhou força diante da necessidade de escolarização da grande massa e em virtude da sistematização das ideias pedagógicas. Nesse período, as escolas normais (surgiram entre metade do século de XIX e início do século XX) eram o principal meio de propagação das novas ideias e em conjunto com os recém-criados laboratórios de psicologia produziram conhecimento para a formação de novos professores. A escola era vista como um dos caminhos para se escapar da desigualdade social e fonte de aspiração da classe trabalhadora. Por isso, as últimas décadas do século XIX e início do XX são marcados por forte pressão popular pela escolarização, ocasionando expansão da rede escolar (ANTUNES, 2008; MACHADO, 2010; PATTO, 1984).

No nível das ideias, a passagem sem trauma da igualdade formal para desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Filósofos e cientista vão se encarregar destas traduções contribuindo, no decorrer, do século XIX, para constituição da burguesia como classe hegemônica (PATTO, 1984, p.50).

No marco da mudança no regime escravocrata para o regime assalariado, não pelo entendimento que os negros não deveriam ser tratados como objetos, mas devido a sua insustentabilidade para o novo modelo econômico, o racismo, tornou-se uma forma de justificativa para as diferenças de classes. Principalmente nos países como é o caso do Brasil em que a linha imaginária que divide as raças coincide com as classes, mostrando todo valor embutido na manutenção do *status quo* de uma raça superior às demais. Dessa forma, a sociologia, antropologia e psicologia que se oficializam a partir dessa época não combatem esses tipos de pensamento, ao contrário disso, o ratificam! Legitimam a sociedade de classes e a desigualdade social.

As escolas normais foram o alicerce para as futuras seções de pedagogia nas quais a psicologia foi introduzida como matéria de ensino superior e foi deste modo que a ciência se difundiu e se desenvolveu, no seio de outras áreas do conhecimento, caminhando na esteira da própria educação e da pedagogia (ANTUNES, 2008; MACHADO, 2010). Dessa forma, a sua autonomia também não se constituiu em uma via de mão única, e sim, na “integração de múltiplos determinantes — sejam aqueles de natureza social, econômica e política, sejam

aqueles de âmbito filosófico-científico – compõe o quadro geral a partir do qual a psicologia conquistou o estatuto de ciência autônoma” (ANTUNES, 2014, p. s/p.).

Maria Helena S. Patto (1984) fez um panorama da psicologia escolar no Brasil mostrando o imbricamento entre os modelos econômicos e a educação. Para isso, a autora dividiu esse percurso em três períodos e cada período corresponde concomitantemente a uma fase da economia do país, são eles:

O primeiro corresponde ao modelo econômico agro-exportador. Numa proposta assemelhada à da Psicologia Experimental europeia, a Psicologia se encerra em laboratórios anexos às escolas, criando a figura do psicometrista - autoridade em escalas e medidas da inteligência, do desenvolvimento e das demais funções psíquicas. O segundo acompanha o modelo urbano-industrial da economia brasileira, acentuando a triste herança clínica e curativa de que a Psicologia da Educação até hoje se ressentente. O psicólogo diagnostica e trata a população escolar, transformando suas salas de trabalho, nas escolas, em “consultórios”. O terceiro, correspondente à década de 60, atrela a Psicologia ao modelo da internacionalização do mercado interno. Mais incisiva, a Psicologia da Educação responde às demandas sistêmicas, materiais e ideológicas, criando as multifaces do psicólogo educacional “dublê” de ergonômista, consultor, especialista educacional (conflitante em papéis com o supervisor educacional e, em especial, com o orientador educacional) e modificador experimental do comportamento, conhecedor e admirador das práticas neo-behavioristas, importadas dos Estados Unidos (PATTO, 1984 apud MACHADO, 2010, p.14)

Com base nisso, podemos observar que os modelos econômicos influenciaram em diferentes épocas a dinâmica da sociedade, foi a necessidade do capital que em grande parte abriu as portas para o desenvolvimento da psicologia. Ao fazermos essa afirmação não estamos considerando esse fator como o único determinante, no entanto, como abordado por Machado (2010) essa questão possui grande relevância na constituição da psicologia, revelando os pactos realizados entre a ciência e os detentores do poder econômico vigente.

O modo de pensar a escolaridade no Brasil tem raízes do Norte europeu e da América Norte século XIX, fonte nas quais os pesquisadores brasileiros beberam a época. A nova ordem mundial advinda do capitalismo sugestionou as pessoas a acreditarem que a ascensão social dependeria fundamentalmente do indivíduo e do seu esforço particular, tendo em vista que, não mais dependeria do seu nascimento em uma família nobre. Dessa forma, com a nova ordem, a sociedade seria dividida em superiores e inferiores a critério do talento individual.

Fim do século XIX e início do século XX, visando à consolidação do Estado Republicano, vários pensadores influenciados pelo liberalismo, positivismo e pelo

evolucionismo, dedicaram-se a estudar os “problemas nacionais”, tendo como base a visão europeia que classificava o Brasil como nação atrasada e inadaptável à civilização. A responsabilidade desses intelectuais era provar a inferioridade das raças não brancas, dentre eles estão: Sílvio Romero (1954), Nina Rodrigues (1894)¹, Euclides da Cunha (1902)² e Oliveira Viana (1934). Para alguns a solução seria a miscigenação, enquanto para outros, esse seria o grande mal, como nos explica Andrade (2017, p. 17):

Existiam os intelectuais que partilhavam de uma positivação da mistura de raças, apresentando um otimismo em relação à miscigenação e conseqüentemente com o futuro da nação, como João Baptista de Lacerda, Sílvio Romero e Oliveira Vianna, e os que condenavam o caldeirão das raças, apresentando um pessimismo em relação ao futuro do Brasil em função da miscigenação, cujo nome de maior expressão é Nina Rodrigues. Entretanto, nem toda intelectualidade nacional partilhava na crença da miscigenação enquanto mal da sociedade brasileira; por exemplo, para Alberto Torres e Manuel Bomfim, o responsável pelo atraso era o meio e não a raça. Já o pensamento de Euclides da Cunha, a nosso ver um dos intelectuais mais interessantes do período, atravessa as duas dimensões: o meio e raça.

“A tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros justificava a dominação de povos; em ambos desculpava a dominação de classes” (PATTO, 1984, p.94). Dessa forma, verificamos que a ideologia colonialista dominava o pensamento social brasileiro e a sua produção intelectual sendo sentida e refletida nos diferentes segmentos (escola, família e sociedade). Faz-se importante, compreender esses marcos históricos para entender o quanto os primeiros profissionais considerados psicólogos no país estavam influenciados por todas essas ideias de quem eram os brasileiros e como forma de explicar o “atraso” educacional houve uma mudança do conceito social para o racial, e/ou cultural.

A psicologia contribui com esse modelo a partir dos seus primeiros passos na escola com uma atuação fortemente marcada pela psicometria, baseada no modelo médico e de cunho remediativo. A atuação profissional então visava a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento para os serviços especializados (PATTO, 1999; WAENY e AZEVEDO, 2009).

¹ O ano de publicação da obra foi 1894, a edição utilizada para leitura é de 2011.

² O ano de publicação da obra foi 1902, a edição utilizada para leitura é de 1999.

Nas décadas de 1940 e 1950, as publicações científicas foram importantes meios de divulgação da psicologia educacional no Brasil. No ano de 1947, foi concedido o título de especialista para quem possuía o diploma de especialização em psicologia educacional e nos anos seguintes a psicologia foi ganhando cada vez mais espaço com a criação de institutos, de centros de pesquisas e de clínicas psicológicas. Nessas clínicas eram realizados serviços de medidas escolares, pedagogia terapêutica e orientação psicopedagógica (WAENY e AZEVEDO, 2009).

Na década de 1960, a perspectiva clínica na escola era a principal forma de intervenção realizada pelos psicólogos que passaram a classificar os alunos em normais e em alunos com dificuldades de aprendizagem. Com isso, buscavam mecanismos psicológicos para ajustar o aluno à escola e às exigências da sociedade de modo que esse pudesse continuar em uniformidade com os demais de sua turma.

Galton, identificado como um dos cientistas que compartilha das ideias eugênicas³ dedicou-se a comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais e contribuiu para fundamentar alguns ensinamentos da psicologia diferencial. Suas ideias sobre inteligência herdada são um marco para o estudo e utilização dos testes psicológicos de inteligência, tendo em vista que Cattell o pioneiro na utilização e introdução dos testes psicológicos era seu discípulo. Para Patto (1984), apesar dessa aproximação de Galton, pedagogos e psicólogos desejavam utilizar esse conhecimento para promover os mais aptos, independente de raça ou classe. Se esse fato é verdade ou não, nunca saberemos responder com total certeza, o que podemos de fato afirmar, ao olhar o passado, é que a ciência psicológica acabou servindo para ratificação de uma classe e de uma raça sobre a outra.

Essa forma de atuação passou a ser duramente criticada, o que segundo Antunes (2008, p. 472):

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do

³ Eugenia: ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana visando aperfeiçoar a espécie por meio do cruzamento de indivíduos escolhidos (PATTO, 1984).

aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas no mínimo equivocada, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo.

A crescente necessidade de escolas nos países industrializados, trouxeram dois problemas: a necessidade de explicar os diferentes rendimentos escolares e a necessidade de justificar o acesso desigual da clientela aos níveis mais elevados de instrução. Tendo como base a ideia de que a única resposta aceita pela ideologia liberal é o critério do mérito pessoal, a psicologia então veio explicar os motivos dessas diferenças, no entanto, os testes de inteligência via de regra favoreciam os mais ricos e justificavam a sua ascensão e reforçavam a impressão que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

Nisso, vemos que, a maneira com a qual os profissionais da psicologia escolheram abordar os problemas da aprendizagem respondeu aos anseios de uma sociedade com forte crença na responsabilização individual do sujeito. Na busca de culpados para o problema, o indivíduo e no máximo a sua família são os responsáveis pelo seu fracasso enquanto cidadão que não aprende as normas cultas para ser um sujeito letrado.

É interessante lembrar que, apesar de na Europa, a partir da década de 1930, a psicologia ter começado a consolidar-se como ciência e campo de atuação. No Brasil, a educação e a psicologia até início da década de 1960 continuavam a desenvolver-se reciprocamente. Esse desenvolvimento era observado “particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da didática e da metodologia de ensino, bases para a formação de professores” (ANTUNES, 2008, p. 471).

A profissão de Psicólogo somente foi regulamentada e reconhecida no Brasil em 27/08/1962 com a Lei nº 4119 e somente com a promulgação da Lei nº 5766/71, que foi criado o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, resultantes das solicitações das associações de Psicologia existentes na época (ANTUNES, 2008). Apesar disso, os estudos e produções da época constataam que,

mesmo antes da regularização profissional da psicologia, já havia uma atuação de profissionais que se intitulavam psicólogos⁴ na área da educação.

Com a regulamentação da profissão houve um declínio do interesse dos psicólogos pela atuação na escola, o campo da educação que antes era base para o desenvolvimento da ciência, tornou-se secundário, havendo um crescimento dos campos da clínica e da organização do trabalho. Essa preferência dos profissionais pela clínica acaba por explicar o porquê da adoção de uma modalidade clínico-terapêutico na ação de muitos profissionais na escola. (ANTUNES, 2008).

É importante observar que esse momento histórico se coaduna com o que se constituiu como modelo epistemológico no campo da psicologia, isto é, foco no sujeito universal e na clínica do indivíduo. Ousamos afirmar que, este fato está ligado a uma busca profissional por afirmar um lugar de exclusividade, status e reconhecimento, fazendo com que a clínica fosse privilegiada em detrimento da escola, ou seja, está em cena um operador ético⁵ que se constitui pela suposição de saber do especialista.

Dentro do próprio campo da psicologia existe uma hierarquia entre saberes e práticas, por exemplo, a clínica do indivíduo, com suas amarras no sujeito universal, tem obtido prevalência diante da concretude da vida nos espaços escolares.

E é exatamente essa opção teórico-metodológica, que também é ética e política, que não permite com que a psicologia na escola dialogue com os que lá estão, pois só enxerga de acordo com os enquadramentos teóricos instituídos para o sujeito universal, em se tratando de escola, a psicologia só lida com grandes categorias “infância”, “instituição” e outras mais. Essa psicologia promove violência e exclusão, pois negligencia aqueles que estão concretamente na escola: crianças pretas e oriundas das classes menos favorecidas economicamente e a maior presença de profissionais do sexo feminino. Precisamos encontrar outra forma para a psicologia na escola e, para isso, é preciso encarar segundo Oliveira (2018, p.52)

⁴ No Brasil, a regularização da profissão de psicólogo foi uma demanda de uma categoria de profissionais que já faziam o que entendemos como psicologia mesmo antes da profissão ser regulamentada no país. Por isso, os primeiros psicólogos brasileiros em sua maioria vieram da área da educação e da medicina.

⁵ Chamamos de operador ético, tal como Oliveira (2011), as relações instituídas a partir de determinados padrões. Por exemplo, na modernidade os padrões são os estabelecidos pela suposição de saber em um especialista: há sempre alguém, detentor do saber, falando **SOBRE** as populações.

que “o compromisso ético político da psicologia é perceber que no cerne de sua formação há pactos observáveis de epistemologias que se coadunam com uma cultura do privilégio, do anomismo, da omissão a opressão, a violência e a injustiça”.

Com isso, a psicologia toma um caminho epistemológico que não é só da formação de conhecimento, ele é epistemológico e político. Pois, quando este campo de saber descreve uma criança concreta pelo conceito abstrato de infância, que em nada dialoga com a realidade da vida dessa criança, está em cena uma opção política, tendo em vista que, esse conceito de infância é datado e traz as marcas da colonização⁶ e não das crianças concretas com suas singularidades e especificidades culturais que estão nas escolas brasileiras. Essa comparação ao ser feita, contribui com a exclusão do diferente, pois, a criança ao não atingir os níveis de comparação e os estágios propostos acaba por confirmar que ela não está desenvolvida o suficiente, ela estaria então atrasada.

Com isso, passou-se a acreditar que eram os grupos familiares patológicos e os ambientes sociais que moldariam crianças desajustadas, por isso, a década de 1960 e 1970 são marcadas pela teoria da privação cultural e a educação compensatória. Ao longo das décadas, podemos verificar que:

O movimento da higiene mental escolar ajudou [...] mesmo sem o saber e desejar, a instalar a escola seletiva, difícil de perceber e denunciar porque dissimulada de procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil contestação a época. Embora imbuído do mais sincero propósito democrático, ele também colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas (PATTO, 1984, p. 68).

Diferente de Patto (1984), não sei até que ponto essas afirmações foram realizadas de forma inocente e não a cargo da manutenção da hegemonia e da manutenção de uma classe dominante no poder. Apesar de a autora afirmar que, a psicologia encontra receptividade das suas ideias em uma sociedade regida pelas teses liberais e por uma visão funcionalista, me parece que ela justifica a utilização da psicologia e não questiona a posição desempenhada por essa ciência nesse momento. Vemos que, as pesquisas na verdade confirmam a visão preconceituosa

⁶ O projeto colonial estabelece divisões de poder dentro da estrutura social dos sujeitos colonizados determinando posições específicas para estes no mercado de trabalho, nas estruturas de poder e os fazendo praticamente não participantes da produção do conhecimento. O projeto da decolonialidade irá à contramão dessa ideia, propondo um resgate dos povos que tiveram suas culturas suprimidas, através da superação por meio da decolonialidade do poder, do ser e do saber (BERNADINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016).

dos educadores, não os interpelando a olharem a escola e a sociedade de forma crítica, a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade, às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico crítico estão livres dela.

Nos anos de 1970 houve uma expansão das escolas particulares no país, momento em que muitos profissionais psicólogos passaram a atuar nesses estabelecimentos, havendo com isso um relativo crescimento da presença do psicólogo na escola. Nesse mesmo período foi iniciado um movimento de crítica a forma de atuação profissional na escola e uma revisão das bases epistemológicas da psicologia, no entanto, diferente das críticas enfrentadas na década de 1960, as novas críticas vinham da própria pedagogia que não estava à vontade com a utilização dos testes e as consequências produzidas para os educandos. Os psicólogos teceram, por sua vez, também duras críticas à psicologia da educação, ao apontarem problemas semelhantes aos já evidenciados pelos educadores e criticavam o fato de os profissionais da educação negligenciarem uma atuação de caráter mais pedagógico, coletivo e utilizarem de uma atuação baseada no modelo médico (ANTUNES, 2014).

Dessa forma, as críticas na década de 1970 vinham de psicólogos e pedagogos que denunciavam a hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes. A década de 1980 embalada pelo fim da ditadura, a busca por uma sociedade com melhor qualidade de vida caracterizou-se pelo engajamento de muitos psicólogos em movimentos sociais, pela circulação de ideias voltadas para uma visão histórica e crítica do homem e da psicologia (MACHADO, 2010).

Já os anos 1990 foram marcados por uma reestruturação da psicologia escolar com a criação de associações profissionais na área. Um grande exemplo é a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em funcionamento até os dias atuais, que tem como objetivo estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional e visa o reconhecimento legal da necessidade de psicólogos escolares (MACHADO, 2010).

Nos anos seguintes, mudanças significativas ocorreram na sociedade que influenciaram diretamente o contexto educacional, essas mudanças, refletiram na

prática do psicólogo na escola. Dentre as principais mudanças da década de 1990 estão: as exigências legais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Decenal de Educação que incidiram sobre o corpo docente da educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental, demandando mudanças na formação inicial e continuada dos professores (MACHADO, 2010).

Em suma, a relação da psicologia com a educação foi fundamental para o processo de autonomização dessa ciência no Brasil, como podemos observar, a educação funcionou como base para o desenvolvimento da psicologia, assim como a psicologia funcionou como sustentáculo teórico e prático para a Educação.

Porém, mesmo diante de todas as mudanças a partir dos ventos da democracia, a psicologia continuou a não dialogar com a população brasileira, pois quando esta se pretendeu crítica só conseguiu falar da classe, não trazendo as questões de raça e gênero. Na escola, essa situação é observada ao vermos que a psicologia continuou instituída por operadores éticos em direção da democracia, nomeando a classe como a grande categoria das ações de opressão e de silenciamento, negligenciando o fato de que mais de 50% da população brasileira é negra e de que grande parte dos profissionais da educação nos anos iniciais é mulher.

Lembramos Freire (2016, p. 37), que diz:

a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos na rua, dos que assassinam camponeses que lutam pelos seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.

Assim nos perguntamos como a psicologia pode apostar em práticas democráticas se não considera a relação entre raça, classe e gênero?! Discutir essas questões para a escola a primeira vista pode parecer ingênuo e irrelevante, mas, as construções das teorias racistas serão obra desse tempo (fins do séc. XIX e início do XX), tendo como forte influenciadores a nobreza deposta, os simpatizantes da monarquia e os ideólogos da burguesia. A mudança do pensamento religioso para o pensamento científico “permitiu que estereótipos e preconceitos raciais milenares adquirissem um novo status: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental conferia às ideias geradas de acordo com seus princípios” (PATTO, 1984, p.51).

1.2 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR AO LONGO DOS ANOS

Na segunda parte da década de 1950 já havia profissionais ensinando psicologia ou mesmo trabalhando na área, ainda que não houvesse uma profissão regulamentada. Foi a partir da sanção da Lei 4.119 de 1962 (BRASIL, 1962) que a psicologia tornou-se uma profissão no Brasil e no decreto nº 53.464/1964 em seu artigo 4º foram estabelecidos quais seriam as funções do psicólogo, são elas:

- 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de:
 - a) diagnóstico psicológico;
 - b) orientação e seleção profissional;
 - c) orientação psicopedagógica;
 - d) solução de problemas de ajustamento.
- 2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
- 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor.
- 4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de psicologia.
- 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
- 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de psicologia.

Foi a partir da década de 1960, com a regulamentação da profissão, categorização das especificidades e com a ampliação do sistema educacional que o psicólogo na escola firmou-se como profissional especialista da área. Contudo, seguindo a tendência do que já vinha sendo praticado, esse profissional trouxe em sua bagagem práticas psicológicas adaptacionistas que tinham por objetivos adaptar os indivíduos à sociedade.

Essas práticas adaptacionistas não consideravam os problemas educacionais, sociais e psicológicos. O seu foco era o ajuste das crianças à escola e não o inverso, esse fato, contribuiu para que crianças fossem forçadas a se adequar a uma escola que não estava preparada para recebê-los. De acordo com Tanamachi (2000, p. 71 apud MACHADO, 2010, p. 15), “a psicologia assim elaborada caracteriza-se, portanto, pela fragmentação e universalização do estudo do homem descontextualizando-o como ser historicamente situado”.

Já nos anos 1970, iniciam-se as primeiras críticas ao fazer do psicólogo, a principal crítica à psicologia era e em muitos casos ainda é dirigida a sua forma de atuação, que desde os primórdios da sua integração com a educação utiliza a

psicometria enquanto recurso central para o seu trabalho nas escolas. Esse fato, acabou por conformar sua atuação para um modelo clínico, curativo e voltado para solução dos problemas de aprendizagem, essa forma de atuar tem no aluno a fonte principal ou até mesmo única das suas dificuldades escolares (MACHADO, 2010).

(...) até mesmo a ideia de uma promessa de igualdade e de homogeneidade no processo de massificação da educação pública no Brasil da década de 70 do século passado fez da escola um espaço de exclusão (Oliveira, 2007). Isso se deu em consequência da ideia de que a escola ofereceria as mesmas condições para todos os alunos, sem exceção (e a massificação do ingresso à escola pública seria um exemplo disso), e o sucesso ou o fracasso seria decorrência das aptidões e da inteligência de cada um. Essa falsa promessa de inclusão coloca sob suspeita o indivíduo-aluno e retira do Estado e da escola a responsabilidade de promover a inclusão, outorgando ao aluno a tarefa de incluir-se na massa homogênea que tem competência, aptidão e inteligência para aprender (DAZZANI, 2010, p. 365).

A década de 1980 acompanhando os movimentos sociais para a redemocratização brasileira teve como marco um movimento de crítica a forma com que a psicologia estava sendo pensada e estava sendo feita pelos profissionais. Nesse momento, começava haver uma preocupação em colocar a ciência e a profissão em sintonia com a solução de problemas sociais e em oposição a uma visão tecnicista e alinhada ao *status quo*.

A perspectiva que até então era praticada pelo psicólogo na escola, voltava-se para interesses do sujeito universal e estavam distanciadas das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeavam as escolas e a sociedade de modo geral. Podemos verificar, nesse momento, a busca profissional por convergência dos saberes técnico e o compromisso ético na psicologia brasileira, passando a repensar seu papel e a suas alianças históricas (DAZZANNI, 2010).

Um novo discurso que engloba a democracia, os direitos humanos e a importância da escolarização formal no contexto da redemocratização brasileira, acompanhado da popularização da psicologia, colocou esse profissional, pela primeira vez, diante dos dilemas das classes menos favorecidas e do sistema público de atendimento clínico e escolar. Nisto, observamos, a multiplicidade de papéis que foram assumidos pelo psicólogo na escola ao longo do tempo: o de clínico, o de solucionador de problemas e o mais recente que trabalha com prevenção e promoção de saúde (DAZZANNI, 2010).

Segundo Lima (2005), podemos dividir a atuação psicológica no contexto educativo em quatro modelos ao longo dos anos, esses modelos não se sobrepõem e podem coexistir, são eles: o modelo psicométrico, o modelo clínico, o modelo preventivo e o modelo compensatório.

O modelo psicométrico remonta ao início da psicologia como ciência, marcado pelos laboratórios de psicologia na Europa e pela criação das primeiras medidas em psicologia, como exemplo: a escala métrica de inteligência infantil de Binet. Esses estudos repercutiram no mundo todo, influenciando pedagogicamente as escolas, contribuindo para a classificação das crianças em normais e anormais e contribuindo para a seleção do que seria ensinado para cada grupo.

No Brasil fortemente influenciado por ideias europeias e norte-americanas, o modelo psicométrico encontrou rapidamente adeptos que passaram a desempenhar a função de medir as habilidades e classificar as crianças quanto a sua capacidade de aprender e de progredir na escola, sendo esta uma das primeiras funções exercidas pelo psicólogo escolar no país (LIMA, 2005).

O modelo clínico, já do início do século XX, influenciado principalmente pelas novas produções na área e em especial pela contribuição de Freud provocou mudanças na concepção sobre a origem das diferenças pessoais. Essa nova forma de ver o indivíduo como fruto do seu grupo familiar que atuaria como determinante da personalidade e de como este sujeito se posicionaria no mundo, acabou por deslocar o problema da criança para a família (LIMA, 2005).

Para o Brasil, a psicanálise foi trazida pelos médicos e sua utilização na escola foi marcada pelo modelo clínico de psicologia escolar. O objetivo deste modelo era o psicodiagnóstico e o tratamento das crianças que apresentassem problemas de aprendizagem. Apesar da adoção do modelo clínico por muitos profissionais, é o modelo psicométrico que continuará a ser utilizado com maior frequência pelos psicólogos na escola (LIMA, 2005).

O modelo preventivo trazia explicações que situavam os problemas de aprendizagem nas influências ambientais, principalmente nas questões ligadas a família. Partiam do princípio que o profissional da psicologia deveria adiantar-se aos problemas e cuidar do controle do bem-estar social e individual da nação,

acreditavam que os problemas de aprendizagem estavam diretamente ligados as questões ambientais (desajustes familiares).

Este modo de pensar favorecia a biologização do comportamento e concomitantemente a sua patologização, sendo a atuação do psicólogo voltada para a prática de psicoterapia e orientação familiar para os problemas de aprendizagem e atribuição de rótulos. Nesse período, um movimento ganhou destaque, o da “higiene mental”, eles defendiam que o papel do psicólogo escolar seria o de adiantar-se aos problemas e cuidar do controle do bem-estar social e individual da nação (LIMA, 2005).

O modelo compensatório, o último dos quatro modelos de atuação descritos por Lima (2005) chegou ao Brasil a partir da década de 1970, tendo como base a teoria da carência cultural surgida nos Estados Unidos para explicar as diferenças de aprendizagens observadas entre as crianças dos vários níveis socioeconômicos. Segundo esta teoria, os segmentos sociais mais pobres em recursos financeiros não possuiriam a mesma aptidão para aprendizagem do que a classe favorecida, ou seja, a pobreza seria um fator de dificuldade para escolarizar-se e por isso precisariam aprender com a utilização de recursos instrucionais diferentes (LIMA, 2005; PATTO, 1984).

No Brasil, a partir desse ideal, foi implantado a “Educação Compensatória”, esse programa era voltado para crianças carentes. O psicólogo era o encarregado do diagnóstico das deficiências através da utilização dos testes psicológicos, diagnosticando suas incapacidades para que em conjunto com profissionais da educação pudessem oferecer meios que possibilitassem a aprendizagem (LIMA, 2005; PATTO, 1984).

A psicologia sempre se fez presente na educação, principalmente criando critérios para classificar as crianças que não estavam adaptadas aos padrões ideais estabelecidos pela classe social dominante, nos diferentes períodos históricos. Os rótulos que atribuiu a elas mudaram de nome durante toda a história. Se num primeiro momento as separou em normais e anormais, num segundo modelo de trabalho, as denominou crianças problemas, e diante do modelo que por hora abordamos, marca os deficientes ou os carentes (LIMA, 2005, p.21).

Observamos que, os quatro modelos de atuações psicológicas abordadas por Lima (2005) estão ainda hoje presente em muitas escolas do país, as diversas críticas a forma de atuação clínica de caráter adaptacionista não foram suficientes para fazerem desaparecer a sua utilização. Hoje essa prática foi atualizada quando

observamos no ambiente escolar as seguintes situações: quando profissionais deslocam o problema essencialmente para o aluno ou no máximo o deslocam para o professor, quando o foco é o indivíduo e não o cotidiano escolar e quando se utilizam de encaminhamentos a psicopedagogos de alunos com problemas de aprendizagem sem questionar ou promover a reflexão sobre essa demanda no ambiente escolar.

No decorrer da apresentação das formas de atuação, pudemos observar que as raízes da psicologia na escola nos levaram ao que observamos na prática dos profissionais nos dias atuais. Inicialmente o foco do problema é o próprio aluno que ao apresentar alguma dificuldade de aprendizagem ou de adaptação à escola terá essa questão ligada a alguma desordem individual, essas desordens poderão ser: de ordem nutricional, perceptivo motora, cognitiva, emocional ou em virtude de desestruturação familiar.

Ao longo do percurso, após duras críticas percebemos uma tentativa da psicologia em considerar os aspectos sociais envolvidos nos problemas de aprendizagem, mas, essa consideração não avançou para as questões de cunho ideológico, o que acabou por não propiciar mudanças na postura dos profissionais.

E isso, infelizmente, é o que acontece no interior das escolas, pois em vez de os psicólogos estarem nas escolas, exercendo influência sobre as questões políticas, sociais e educacionais no sentido de criar um ambiente que possa valorizar respeitar e proteger as crianças e suas famílias continuam aplicando testes para avaliar o nível mental e cognitivo das crianças e, com isso, os rotularem e ainda os excluem da escola (MACHADO, 2010, p. 24)

Essa prática acaba por transformar o profissional em um técnico na escola que oferece subsídios aos professores, alunos e demais integrantes do ambiente escolar para classificar pessoas e grupos. Para que essa prática não continue a ser perpetuada é necessário que os que atuam nas escolas não obedeçam a uma lógica perversa de exclusão e não continuem a perpetuar práticas de diagnóstico sem implicação, pois o que observamos é que em muitos casos o aluno é deixado sozinho para lidar com os resultados dos diagnósticos apresentados. Essa lógica torna-se ainda mais perversa quando esse aluno provém de camadas mais pobres da sociedade e não tem condições de procurar ajuda fora do ambiente escolar.

Com isso, podemos perceber que o psicólogo brasileiro começou sua atuação respondendo a um modelo bem característico da época.

Essa situação de exclusão acontece diariamente no âmbito das escolas públicas não só por parte dos professores, mas também de todos os envolvidos na escola e dentre eles pode-se citar a figura do psicólogo, os alunos são excluídos e rejeitados em sua pobreza, e o pior é uma exclusão no discurso da inclusão. Na década de 1980, era muito comum essa exclusão, através da evasão e da reprovação; hoje, com estatísticas que anunciam o ingresso para quase todas as crianças na escola, a redução do analfabetismo e da reprovação (INEP, 2003), a situação parece mais perversa, inclui-se para excluir (MARTINEZ, 2007 *apud* MACHADO, 2010, p. 24).

Diante disso, quando analisamos o fenômeno educacional, não podemos perder de vista que a realidade é determinada por múltiplas condições, portanto, caberá ao profissional psicólogo a superação da visão técnica/clínica dos primórdios da sua atuação para a viabilização de uma atuação política. A mudança para uma atuação consciente de que o seu posicionamento é fundamental para a promoção da reflexão, reflexão esta, que não se faz sozinho, e sim, em conjunto com os sujeitos que habitam o ambiente escolar. Essas mudanças possibilitarão a abertura para que juntos possamos descobrir as reais dificuldades e criarmos novos caminhos possíveis (FREIRE, 1997).

O rompimento com o modelo clínico de atuação implica, conforme Ragonesi entre outras coisas, em romper com a separação entre as atividades de ensino que seriam responsabilidade do professor e o comportamento dos alunos, que por sua vez seriam responsabilidade do psicólogo. Assim conseguiremos “situar mais adequadamente os processos psicológicos no interior do processo pedagógico, garantindo a especificidade de nossa atuação, a partir de uma reflexão sobre o lugar da Psicologia na Educação”, sem reduzir uma à outra (RAGONESI, 1997 *apud* LIMA, 2005, p.22).

Agir em conjunto com os professores, seria como voltar aos primórdios da atuação, tendo em vista que, o psicólogo brasileiro começou a sua atuação contribuindo para a formação dos professores. No entanto, no decorrer do tempo, buscando diferenciar-se dessa classe de trabalhadores e buscando a sua própria identidade profissional, acabou por distanciar-se dos profissionais que fazem parte da escola e passou a exercer uma atividade individualizada e individualizante.

Ao agir de forma individualizada e individualizante os professores, psicólogos e a própria instituição acabaram por se envolver em uma trama institucional, que possibilita a naturalização de suas práticas, promovendo atuações na lógica da desimplicação, o que acaba por deixar no processo educativo só o aluno e a violência instituída, que ao final afirma todos os participantes do processo educativo como fracassados.

Para Lima (2005), o psicólogo ao distanciar-se demais dos professores, acabou por se perder e não saber qual deveria ser a sua função na escola. Diante disto, um bom recomeço profissional poderá ocorrer com a criação de espaços de reflexões que abranjam todos os grupos que fazem parte do ambiente escolar direta ou indiretamente (famílias, aluno, professores, pedagogos, funcionários e comunidade), agindo assim, o psicólogo, poderá sair de um olhar individualizante para considerar a realidade escolar como um todo.

Em relação ao espaço de atuação, alguns autores acreditam que o psicólogo na escola define-se independente desse encontrar-se na escola, enquanto outros acreditam ser a escola o espaço privilegiado da atuação profissional. Os autores Meira e Tanamachi (2000 *apud* OLIVEIRA e MARINHO-ARAUJO, 2009) definem que o espaço de atuação do psicólogo escolar vai além do ambiente da escola, este estender-se-ia para outros contextos profissionais, bastando que o profissional estivesse inserido na educação. Já para Araújo (2003 *apud* OLIVEIRA e MARINHO-ARAUJO, 2009) e Marinho- Araújo e Almeida (2005 *apud* OLIVEIRA e MARINHO-ARAUJO, 2009), a escola seria o espaço privilegiado e específico de atuação do profissional, a identidade do psicólogo escolar seria forjada no dia a dia da instituição.

Ragonesi (1997 *apud* LIMA, 2005, p. 22) afirma que:

o melhor lugar para o psicólogo é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição. O mais importante é que ele se insira na educação, assumindo um compromisso teórico e prático com as questões da escola, que é o seu foco de atenção. Além disso, a autora acrescenta que é fundamental que os psicólogos que atuam diretamente na instituição escolar preocupem-se com a melhoria das práticas pedagógicas, garantindo que a escola utilize-se dos conhecimentos psicológicos na elaboração de suas propostas de trabalho, visando atingir o objetivo primeiro da educação: a humanização.

Dessa forma, procurando responder às demandas que surgiam no ambiente escolar a partir da década de 1980 ganhou destaque como forma de atuação profissional, a análise institucional. Nessa perspectiva, o papel do psicólogo na escola deveria ser o de promoção da saúde mental, abandonando uma prática puramente curativa que vinha sendo empregada nas escolas para uma abordagem preventiva. Para Bleger (1984), um dos principais teóricos dessa linha, a principal tarefa do psicólogo em uma instituição será o de investigar e tratar a própria instituição.

O papel do psicólogo institucional nessa perspectiva, segundo Coimbra (1980, p. 46) é de “(...) um técnico das relações interpessoais, ou seja, da “explicitação do implícito”. Portanto, este ajudará a compreender os problemas e todas as variáveis possíveis dos mesmos, mas o psicólogo não decide, não resolve, não executa”. Dessa forma, o papel do psicólogo na escola seria o de assessor ou consultor, e, para isso, o psicólogo precisaria estabelecer certa distância operativa e instrumental para a realização da sua atividade (COIMBRA, 1980).

A forma de atuação do psicólogo escolar quanto ao seu local de trabalho não é um consenso entre os autores da área, há os que afirmem uma prática dentro da instituição e há os que acreditem que a melhor maneira de atuar é estando fora dos muros da escola. Podemos afirmar que, ambas as correntes de pensamento concordam que, o psicólogo escolar é o profissional que elege a educação como seu foco de reflexão e ação, devendo este, preocupar-se com a melhoria das práticas pedagógicas e utilizar-se dos conhecimentos da ciência psicológica para contribuir com a elaboração da sua e das demais propostas de trabalho na escola (LIMA, 2005).

Para a atuação eficiente e eficaz do psicólogo na escola, é necessário que este possua subsídios teórico-práticos que o auxilie na consolidação do conhecimento da ciência psicológica. Com esta base firme, poderá avançar no processo de construção social do seu espaço enquanto profissional da educação, atuando de maneira crítica e coletiva com os demais atores do ambiente escolar para que juntos possam construir novas práticas pedagógicas.

1.2 A escola: diversidade x universalidade

A educação é uma prática social humanizadora, intencional e que tem como finalidade transmitir a cultura construída ao longo do tempo para todos os membros de uma sociedade. A base da historicidade humana está na criação e recriação por parte de cada indivíduo da sua cultura, nisto vemos o processo histórico sempre em transformação.

Um povo que não conhece a sua história não tem como construir um futuro ou um caminho.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e

contornos não discirna; (...) Isto é verdade se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (Freire, 1997, p.48).

A educação é determinada e determinante da historicidade e sociabilidade, a escola como instituição foi gerada a partir da necessidade de formação específica dos membros da sociedade, tendo sido em geral, pensada para uma parcela privilegiada que teria como função desempenhar os interesses dominantes (ANTUNES, 2014).

A escola é uma instituição social na qual o funcionamento cognitivo dos sujeitos é parte essencial da atividade principal da própria instituição. A escola supõe, promove, desenvolve, avalia, julga, o desempenho intelectual dos alunos (...) A escola representa uma modalidade específica de relação entre sujeito e objeto de conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção dessa instituição, que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares (OLIVEIRA, 1997, p. 45-46).

A escola como hoje a concebemos tem no princípio da universalização do acesso, condição fundamental para democratização e para o pleno exercício da cidadania. A escola é entendida como necessária para a construção mais justa e igualitária de uma sociedade, por isso, ela deixaria de ser privilegio de uma pequena parcela – como foi inicialmente concebida – e passaria a ser um direito de todos, nisso vemos desde a sua concepção a contradição que mora na criação da escola (ANTUNES, 2014).

Com base no papel que a escola exerce na cultura moderna que é o de avaliar o desempenho intelectual dos alunos, confrontando o real com o desempenho desejável, o erro, o fracasso escolar, o lugar das diferenças individuais e diferenças culturais naquilo que é dito como universal têm sido muito debatido. Segundo Oliveira (1997), podemos dividir as ideias em psicologia em três grandes postulados: 1º- aqueles que afirmam a diferença, 2º os que negam a diferença e 3º os que recuperam a diferença em outro plano.

O estudo das diferenças utiliza-se das variações individuais para basilar seus postulados como parte central de diversas vertentes psicológicas, como: a psicologia da diferença, a psicologia cognitiva e a psicometria. O conceito de inteligência (capacidade ou aptidão intelectual) associado à noção matemática de distribuição normal será utilizado para classificar o número de indivíduos mais ou menos dotados

a partir da comparação prévia com os dados da população em geral, essa capacidade de mensuração através da avaliação do desempenho individual está historicamente associada à necessidade de predição do desempenho escolar e profissional (OLIVEIRA, 1997).

O mesmo padrão de abordagem pode ser facilmente observado quando olhamos para uma cultura diferente da nossa, o desconhecido tende a ser olhado a partir do referencial do observador e de sua cultura. O determinismo cultural em conjunto com o uso de formas padronizadas de medida de desempenho tende a levar os indivíduos a uma comparação entre culturas e a uma classificação delas em culturas mais ou menos desenvolvidas (OLIVEIRA, 1997).

Nisto, podemos concluir que, para os que afirmam a diferença, o funcionamento psicológico resulta da correlação de traços do psiquismo com fatores que o determinariam, nessa perspectiva, há o predomínio das postulações inatistas, quer sejam elas de origem individual ou de origem cultural. Tomando esse referencial para pensar o erro e o fracasso escolar, poderíamos afirmar que, todas as vezes que uma criança apresentar um desempenho abaixo do esperado previamente para a sua faixa etária, ela apresentará um déficit que no ambiente escolar deverá ser rapidamente corrigido para não atrapalhar o seu desempenho comparado às demais crianças da sua idade.

Estes postulados foram muito presentes nas décadas de 1960 e 1970, conhecidos como educação compensatória, modalidade de educação para eliminar ou minimizar as diferenças observadas nos alunos. Neste mesmo período, propagaram-se propostas de formas de educação diferenciada para indivíduos e grupos, essas propostas surgiram a partir do entendimento de que se não era possível levar os indivíduos para o mesmo patamar dos considerados adequados, então seria necessário adequar o ensino a situação deles, nisto vemos: as escolas profissionalizantes para trabalhadores e escolas de ensino propedêutico para membros da elite, a educação de jovens e adultos, as escolas para superdotados, as escolas rurais e as urbanas, as escolas públicas e as escolas privadas (OLIVEIRA, 1997).

Podemos observar que o foco é o indivíduo e suas características, os profissionais baseavam-se única e exclusivamente no sujeito, no seu desempenho e no que o tornaria único em relação aos demais. Dessa forma, não levavam em consideração as formas de ensino, os métodos utilizados e as demais variáveis que poderiam afetar o desempenho dos sujeitos submetidos a provas e testes individuais nas escolas.

Na contramão do exposto até agora, teremos o segundo postulado que negando as características individuais irá à busca do que é universal nos seres humanos. Para Piaget e Flavell (1966 e 1963 apud OLIVEIRA 1997, p. 50), “A inteligência, concebida na primeira abordagem como capacidade ou aptidão intelectual é aqui postulada como modo de funcionamento intelectual, mecanismo funcional do pensamento, cujas invariantes são objeto privilegiado da investigação em psicologia”.

Um dos principais representantes desse segundo modo de enxergar o funcionamento psicológico e particularmente a inteligência é Piaget, o sujeito epistêmico e a busca pela universalidade (por aquilo que seria comum aos seres humanos independente da cultura ao qual pertencam) mobilizaram seus estudos. O objetivo de Piaget era descobrir os mecanismos universais dos seres humanos, as invariantes da organização e da adaptação, pois seriam essas invariantes funcionais, que ao longo da vida do organismo e em conjunto com o seu ambiente propiciariam a construção das estruturas intelectuais (OLIVEIRA, 1997).

Contemporaneamente a ciência cognitiva tem se ocupado na investigação da universalidade, particularmente dos processos cognitivos (a natureza do conhecimento, seus componentes, sua organização, suas fontes e seu desenvolvimento), no entanto, visando a universalidade, as questões de ordem cultural, histórica, contextual e emocional são deixadas de lado. De certa forma, se a teoria cognitiva não nega as diferenças individuais, podemos observar que as trata com pouca relevância para o entendimento do funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1997).

Esse segundo postulado passou a vigorar no Brasil a partir de 1980 contribuindo para romper com a noção de melhor ou pior e com a própria

importância das diferenças no desempenho. Para os estudiosos dessa linha de pensamento, a própria situação escolar e os testes psicológicos seriam inadequados para avaliar os processos cognitivos básicos presente em todos os seres humanos, tendo em vista que, alguns podem não conseguir demonstrar determinadas habilidades em um teste, mas no dia a dia podem fazê-las (OLIVEIRA, 1997).

Diferente da abordagem anterior que trata o fracasso escolar como sendo do próprio indivíduo, os universalistas entendem o fracasso como sendo da própria escola (1º fracasso em identificar a real capacidade da criança, 2º em não saber como a criança adquiriu conhecimento e 3º na incapacidade de aliar conhecimento teórico e prático). Dessa forma, quando a criança fracassa, na verdade quem fracassou foi a própria escola por não conseguir promover um ensino que proporcione o desenvolvimento das suas potencialidades (OLIVEIRA, 1997).

Diante disso, para Oliveira (1997) a adoção de ambos os postulados poderá levar os profissionais a certo imobilismo, o primeiro por acreditar que a educação não será capaz de levar a criança ao mesmo nível dos demais e o segundo por igualar qualquer forma de funcionamento psicológico como valioso para a educação e por isso a escola não deveria interferir no desenvolvimento do indivíduo.

Os que afirmam a diferença e os que negam a diferença são divergentes na sua forma de compreender as diferenças individuais, isso ficou evidente no decorrer texto, no entanto, não poderemos afirmar essa verdade em relação aos que recuperam a diferença em outro plano. O terceiro postulado tem pontos de contato com o primeiro e com o segundo postulado, por isso, dependendo de como o assunto é abordado, levarão as pessoas acreditarem que estão falando sobre uma das teorias anteriores.

O terceiro postulado tem como base a abordagem histórico-cultural que afirma haver dois aspectos essenciais para recuperação em outro plano na forma de compreender o psiquismo humano. Esses aspectos são uma postulação genética radical e a ideia de que toda a psicologia é cultural.

Dessa forma, o psiquismo é construído ao longo da própria história do sujeito. Para Vigotski (1996 apud OLIVEIRA, 1997) a formação do psiquismo humano

dividiu-se em quatro planos genéticos: filogênese, antogênese, sociogênese e microgênese.

A **filogênese**, história das espécies, define limites e possibilidades para o ser humano, isto é, a pertinência a uma determinada espécie animal fornece o substrato biológico para o funcionamento psicológico, estabelecendo parâmetros para o desenvolvimento do psiquismo. Características como o bipedalismo, a possibilidade de uso das mãos para a fabricação e utilização de instrumentos, a extrema plasticidade do cérebro, o papel fundamental da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, tão centrais para própria definição da espécie, são atributos de todos os seres humanos, universais (p. 54).

Nascido com características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da **antogênese**, do nascimento até a idade adulta. A criança difere qualitativamente do adulto e a compreensão da metamorfose que ocorre ao longo da vida do indivíduo é essencial para compreensão do funcionamento psicológico humano (p.55).

(...) Esse desenvolvimento se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente re-elabora, conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, pensar e sentir (...) as características da espécie e das várias fases de desenvolvimento antogenético serão interpretadas de acordo com a visão de mundo e as formas de significação própria de cada cultura (p. 55).

(...) os processos **microgenéticos** constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural (p.56).

A interação desses quatro planos genéticos é primordial para a formação do psiquismo humano, a busca da diversidade e a compreensão da universalidade são pontos nevrálgicos desses estudos e correspondem a necessidade de generalização que é central na construção do conhecimento científico. Sabemos que existe um percurso que em partes é definido pelo processo de maturação do organismo, mas só isso não é o suficiente, o contato dos indivíduos com a cultura é o que possibilitará o despertar dos processos internos de desenvolvimento.

Esse postulado possui uma visão não determinista, defendendo que é o processo de geração da singularidade ao longo da história do indivíduo e não a sua origem que irá determinar a construção do seu psiquismo. Dessa forma, apesar de a cultura ser constitutiva do sujeito, ele não é passivo a esse processo, ao contrário, na sua singularidade cada sujeito está em constante recriação da cultura e negociação interpessoal.

Afirmar que o postulado não é determinista, não significa negar a universalidade, ela existe, na pertinência à espécie que fornece ao ser humano o substrato biológico do seu funcionamento psicológico e também na própria importância do fator cultural “a mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). Diante disso, as diferenças não virão de fatores individuais ou universais como variáveis independentes, mas serão produzidas ao longo da própria gênese psíquica de cada ser humano.

Para essa terceira vertente, a transformação que ocorre no sujeito ao longo da sua vida, a intervenção educativa e o papel da escola em uma sociedade letrada são centrais. Posto que, o indivíduo não se desenvolve plenamente enquanto indivíduo sem contato com o outro da sua mesma espécie é o grupo cultural que fornece subsídios de percepção e organização da realidade.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central do seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

O desenvolvimento do ser humano ocorre em dois planos, em um primeiro momento o desenvolvimento cognitivo ocorre em um nível social ou interpsicológico e depois passará para um nível individual ou intrapsicológico. Dessa forma, o processo de aprendizagem escolar é uma construção coletiva, na qual todos os atores sociais participam e não uma construção individualista como muitos querem determinar (SILVA, 2009).

Como pode ser observado, estamos tomando como base a abordagem histórico-cultural, mais especificamente Vigotski, para explicar a forma como pensamos que se dará a reconstrução e reelaboração por parte do indivíduo dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. “A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa, são para Vigotski, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores” (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

A situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com os processos de desenvolvimento e aprendizado, em Vigotski, não só a interação com o professor levará os alunos ao aprendizado de novos conhecimentos, mas também a interação dos alunos entre si (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, não se pode pensar o ser humano privado do contato social com o seu grupo cultural, pois é este que lhe fornecerá a base das atividades tipicamente humana. São os instrumentos e signos que possibilitarão o aprendizado, esse aprendizado sempre envolverá a interferência direta ou indireta de outros indivíduos, e, a partir disso, o sujeito poderá realizar a reconstrução pessoal das experiências e dos significados (SILVA, 2009).

Pois caso não haja interação que propiciem o aprendizado, o desenvolvimento ficará impedido de ocorrer, alguns exemplos dessa afirmação são: os casos de crianças sem problemas fonoaudiológicos que são criadas por surdos-mudos e o caso de crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos que por não terem sido inseridas no mundo da linguagem oral não a desenvolveram (OLIVEIRA, 2010).

Observamos que esses postulados, apesar de fazerem uma crítica ao fazer psi nas escolas e proporem novas formas de intervenção, ainda não abarcam a concretude da vida das crianças que de fato estão nas escolas. Continuam a falar das crianças a partir de uma neutralidade e de certo abstracionismo que não é de fato a realidade das escolas brasileiras, ou melhor, não são as “realidades” das escolas brasileiras, tendo em vista que, com a vastidão do território nacional e as diferentes culturas que fazem parte do país, não é possível falar em uma realidade brasileira no singular e, sim, no plural. É com esta perspectiva que seguiremos adiante na crítica, inclusive, a um campo teórico que foi importante na análise da escola a partir da divisão social de classe. Seguiremos, insistindo na necessidade de reconhecermos, de irmos ao encontro da população concreta da escola pública.

1.3 O PSICÓLOGO E O FRACASSO ESCOLAR

Os primeiros especialistas que se ocuparam dos casos de dificuldades de aprendizagem foram os médicos, das suas raízes psicopedagógicas os psicólogos se ocuparam das dificuldades de aprendizagem pelo viés da mensuração das

aptidões - nesse ramo temos Binet, autor da primeira escala métrica para medir a inteligência das crianças.

Durante os 30 primeiros anos do século XX as crianças eram classificadas como normais x anormais com base nos testes de QI que obtinham um peso enorme sobre os destinos escolares. A partir da década de 1930 com o advento da psicanálise, trazendo mudanças na maneira de entender as doenças mentais levando em consideração a infância, a família e a dimensão afetivo-emocional é que as crianças com problemas de ajustamento ou de aprendizagem passaram a ser vistas a partir da designação de criança-problema. Com essa mudança na maneira de enxergar a dificuldade de aprendizagem, as crianças que antes eram tratadas pelo viés da medicina e das anormalidades genéticas e orgânicas passaram a ser vistas pelo viés da clínica que buscava no ambiente sociofamiliar as causas do problema (PATTO, 1984).

Para época isso pode ser visto como um grande avanço, tendo em vista, ampliar o olhar e sair do determinismo focado nos coeficientes de inteligência e abrir para as demais questões que compreendem a vida do ser humano em sociedade. O problema residiu no fato de sair de um determinismo e cair na armadilha de entrar em outro, em que o foco continua sendo o sujeito universal. Sendo assim, a palavra de ordem que é instaurada é a higiene mental, os focos são as medidas preventivas para evitar os desajustamentos infantis através das clínicas psicológicas que servem as escolas para o diagnóstico precoce dos problemas de aprendizagem.

A partir da década de 1940, o peso da hereditariedade e da raça havia diminuído, no entanto, em sua maioria, os negros e os pobres continuavam a apresentar índices mais baixos de desempenho nos testes psicológicos. A explicação para esse fato vai ganhando novos juízos. Patto (1984, p. 68) nos diz que:

[...] Os juízos de valor centrado no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam o trabalho dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram, “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante [...].

Conforme a escola foi estruturando-se como parte do processo da modernidade passou a ser percebida como necessária para qualificação profissional, para construção social, como elemento de mobilidade entre classes e com um papel fundamental para formação de uma sociedade mais igualitária. Essas mudanças

refletiram no entendimento do ensino da época, como podemos observar no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que reconheceu “(...) a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (PATTO, 1999, p. 131).

No manifesto dos Pioneiros da Educação, observamos um avanço na área com a abertura da escola as classes populares que obtiveram direito de serem educados, no entanto, a educação avançaria conforme as suas aptidões psicológicas e profissionais. Nessa afirmação, constatamos que, o grau de educação que a criança alcançaria é exclusivamente dependente da sua individualidade e esforço sem levar em consideração a dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento que contribuiria para a evasão escolar.

A crescente necessidade de escolas nos países industrializados trouxeram dois problemas: a necessidade de explicar os diferentes rendimentos escolares e a necessidade de justificar o acesso desigual da clientela aos níveis mais elevados de instrução. Tendo como base a ideia de que a única resposta aceita pela ideologia liberal é o critério do mérito pessoal, a psicologia então veio explicar os motivos dessas diferenças, no entanto, os testes de inteligência via de regra favoreciam os mais ricos, justificavam a sua ascensão e reforçavam a impressão que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (PATTO, 1984).

Dessa forma, o discurso da escolarização por mais que evoque a democracia e a socialização do conhecimento, se vincula aos processos de construção de subalternidade e articula-se na exclusão que é a marca das relações coloniais fortemente enraizadas no pensamento moderno. Percebe-se que, o “conforme as aptidões naturais” descrito no manifesto ressalta a diferença e ao negar a alteridade principalmente dos grupos subalternizados atende a um anseio de manter a sociedade dividida em classes, contribuindo para a perpetuação da estigmatização dos menos favorecidos que eram vistos como preguiçosos, não interessados no aprendizado formal e com isso evadiam da escola (ESTEBAN, 2009).

A escola traz no processo explícito de avaliação a centralização e a uniformidade de parâmetros, procedimentos e processos norteadores da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Essa forma de proceder acaba por reduzir o universo de conhecimentos, culturas e formas de expressão ao que a escola tem

como regra, propiciando a reprodução ancorada no silêncio da diferença, observamos um discurso que ofusca a exclusão do diferente e legitima a exclusão da diferença em virtude da democratização do acesso à escola (ESTEBAN, 2009).

A prática da avaliação da aprendizagem, consolidada sob a lógica do exame, se desenvolve através de instrumentos e procedimentos que pretendem medir o conhecimento produzindo informações que permitem a classificação dos estudantes, quase que ausentes do processo (...) a avaliação apresenta-se como um processo que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição (ESTEBAN, 2009, p.130).

O resultado escolar do estudante é um fenômeno complexo e como tal deve ser tratado, quando um aluno não atinge os níveis esperados, na maioria das vezes é visto como um fracasso individual, quando na verdade o fracasso deveria ser analisado como o fracasso de um projeto. A realização das avaliações funciona como um meio para legitimar o projeto excludente e inviabilizar a desigualdade, por mais que saibamos que as condições de escolarização são insuficientes e perversamente desiguais continuamos a utilizar parâmetros para aferir desempenhos uniformes na qualificação/desqualificação do sujeito.

(...) com o incremento da diferença no cotidiano escolar e a manutenção de desempenhos escolares em níveis considerados insuficientes, se fortalece o projeto de normalizar, através das práticas pedagógicas, a criança que se apresenta como o outro que nega o modelo vigente ao expor a diferença inaceitável pelo padrão proposto (ESTEBAN, 2009, p.127).

Os alunos que não se adaptam à realidade do ensino e à cobrança das escolas são vistos como fracassados escolares, de forma geral, esse termo é empregado para designar: as dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho escolar, distorção entre idade-serie/ano, reprovação, abandono escolar precoce e exclusão da escola. O termo fracasso escolar ou queixa escolar possui diferentes significados para os estudiosos do assunto, não havendo um emprego único da nomenclatura, sendo amplamente utilizado no cenário nacional e internacional (LABADESSA e LIMA, 2017; POZZOBON, MAHENDRA e MARIN, 2017).

O fracasso escolar ao longo dos tempos já possuiu diversas explicações, dentre elas, temos a teoria da carência cultural que ganhou destaque na década de 1970 nos Estados Unidos para explicar que as desigualdades apresentadas pelas crianças nas escolas tinham como base as diferenças de ambientes culturais. A afirmação que a pobreza ambiental explicaria a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil e que seria a causa da dificuldade de aprendizagem, da inadaptação a vida escolar, atendeu aos anseios no Brasil, de uma sociedade

marcada por crenças a respeito da incapacidade dos pobres, negros e mestiços (PATTO,1999).

As primeiras críticas a esse modo de pensar surgiram mesmo com muitos pedagogos e psicólogos educacionais totalmente seduzidos pela tese da carência cultural. Poppovic (1972 apud PATTO, 1999) foi uma das pioneiras na crítica aos termos privação, carência e deficiência cultural, propondo a utilização do termo “marginalização cultural” que sinalizaria algo que a criança está sofrendo e não algo que a criança é, no entanto, apesar de conseguir fazer crítica a teoria da carência cultural, não conseguiu compreender o caráter ideológico envolvido nessa visão e com isso não rompeu com esses padrões de pensamentos.

Segundo Patto (1999), a resolução para o discurso fraturado do fracasso escolar tinha como base duas possibilidades inconciliáveis: a causa está na escola ou a causa está na clientela. Visando conciliar esse discurso, uma terceira via foi criada: a escola é inadequada para crianças carentes, ou seja, a escola está falhando ao querer ensinar crianças carentes pelo mesmo método e conteúdo empregado com crianças de classes média e alta da sociedade, haveria um desencontro cultural.

De forma ampla, o fracasso escolar compreende não só a dificuldade de aprendizagem, e sim, toda a dinâmica que envolve o cenário da escola. No cenário da escola, os diferentes atores que fazem parte dessa problemática são: os professores, a direção, a supervisão, a orientação, a família, a comunidade do entorno, o aluno, a indisciplina, a agressividade, a violência e etc (LABADESSA e LIMA, 2017).

A evasão e a reprovação na escola pública, com índices elevados se mantendo ainda na década de 1980, indicam a antiguidade e persistência do fenômeno, já que desde a década de 1930 os dados são elevados (PATTO, 1984). Por isso, para a compreensão da queixa escolar, precisamos entendê-la como um processo historicamente construído na inter-relação dos atores que fazem parte do sistema educacional. Para que isso ocorra, é necessária uma mudança de perspectiva, uma saída da culpabilização para olhar a situação como um todo e não para fatos ou pessoas isoladas, tendo em vista que, a culpabilização tem efeito paralisador e não produz transformação (LABADESSA e LIMA, 2017).

Machado (2003 apud LABADESSA e LIMA, 2017) afirma que quando existe a possibilidade de a escola ter acesso ao psicólogo ocorre uma intensificação de expectativas e procura. Os educadores querem saber por que a criança não aprende ou porque apresenta determinados comportamentos e, por isso, recorrem ao psicólogo.

Diante disso, é necessário que o psicólogo repense a produção da queixa escolar e não aceite passivamente sem questionamentos as demandas que são trazidas como problema do aluno. Observa-se que em muitos casos a angústia de não saber lidar com a situação ou a vontade de livrar-se da questão, faz com que os alunos sejam imediatamente encaminhados ao psicólogo escolar sem que tenha havido nenhum tipo de reflexão por parte de quem o encaminha.

(...) a maioria dos encaminhamentos que vêm da área da educação para especialistas tem relação com a pouca possibilidade de discussão, de poder pensar em hipóteses sobre o que ocorre e criar estratégias sobre o que fazer no cotidiano escolar (...). Quando essa célula da escola – que a nosso ver é a sala de aula, e não o aluno – não pode ser pensada, resta a cada professor recorrer às suas estratégias pessoais, e o que temos visto é que a intervenção no coletivo e o cuidado com os acontecimentos em determinada classe ficam impedidos (MACHADO, s/d, *apud* LABADESSA e LIMA, 2017, p. 373).

Em sua dissertação de mestrado, Coimbra (1980) faz uma crítica à forma de atuação de muitos profissionais da rede municipal do Rio de Janeiro que ao afirmarem atuar com base na análise institucional deixam de levar em consideração os significados da instituição escolar dentro da estrutura social em que está inserida, em sua concepção para, além disso, é necessário refletir sobre o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina.

São as situações concretas, através do dia a dia dos professores, alunos e funcionários, são os problemas cotidianos que trazem ansiedade aos que estão nesse ambiente que precisam ser trabalhados e isso não significa dizer que serão trabalhados pedagogicamente ou psicologicamente, e sim, fundamentalmente social e politicamente nas suas relações com a instituição e com a estrutura social (COIMBRA, 1980).

Na pesquisa realizada por Labadessa e Lima (2017), nas escolas municipais de Rondônia, foi observado que 70% das queixas encaminhadas ao psicólogo são por questões de problemas com o processo de escolarização, apesar desse número elevado de encaminhamentos, o retorno à escola é muito inferior ao total de encaminhados. Esse fato, segundo as autoras ocorrem por dois motivos: a grande demanda de encaminhamentos e a falta de interesse da escola no retorno do profissional de psicologia. Dos poucos retornos que ocorrem dos psicólogos para a

escola, não se percebe nenhuma discussão que os laudos psicológicos tenham suscitado, há em alguns casos, de forma micro, professores que ao receberem o laudo replanejam as aulas para tentar atender a demanda do aluno.

De maneira geral, a queixa parte do professor que no ambiente escolar é visto como aquele que sabe identificar os problemas dos alunos, no entanto, são poucos os educadores que no processo de ensino-aprendizagem refletem sobre a sua responsabilidade no fracasso escolar. Os professores em muitos casos simplesmente levam a queixa ao orientador/coordenador para que este tome as devidas providências, esse movimento de levar a questão para outra pessoa, acaba por desimplicar o professor desse aluno e em muitos casos até em desistir do mesmo (LABADESSA e LIMA, 2017).

Essa desimplicação acaba por retirar o professor do cenário de discussão da queixa escolar, com essa exclusão do professor muitos dados são perdidos e muitas possibilidades de transformação são abortadas. Segundo Zibetti, Souza, e Queiróz (2007 apud LABADESSA e LIMA, 2017, p. 372):

Excluído de todo o processo de encaminhamento e investigação sobre a queixa escolar, não é questionado sobre os processos pedagógicos, comparações com o desempenho da turma, discutir sobre o histórico escolar da criança ou sobre o que vem observando da psicodinâmica da sala de aula, entre outros aspectos pertinentes à dinâmica escolar envolvidos na queixa.

Para a utilização neste texto, optamos pelo termo fracasso escolar que em nossa concepção abarca de maneira ampla as diferentes faces do que representa essa questão na escola. Apesar da adesão ao termo, não estamos alheios a todo estigma que essa palavra traz ao indivíduo, por uma questão de organização de pensamento e porque os demais escritos na área o utilizam, iremos mantê-lo.

A categorização como fracassado escolar acaba por abalar a autoestima e a autoconfiança do aluno rotulado, conduzindo-o para exclusão social com impactos na diminuição da motivação para estudar. O emprego deste termo nas escolas em sua maioria está a serviço da manutenção da desigualdade social e da manutenção da ideologia dominante, tendo em vista que, os rotulados como fracassados são em sua maioria crianças pretas e pobres das escolas públicas, agindo assim a escola retira de si a responsabilidade e repassa ao sujeito a condição de fracassado (POZZOBON, MAHENDRA e MARIN, 2017).

Caminhando por esse viés, o psicólogo que não questiona a queixa escolar e não procura investigar a demanda acaba por atuar em uma lógica determinista/adaptativa com parâmetros para apontar critérios de normalidade, determinar aquilo que falta a criança e estereotipá-la como incapaz. Há muito Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998 *apud* LABADESSA e LIMA, 2017, p. 372) “denunciam a escola como um lugar no qual todos se queixam e criticam o funcionamento, mas ninguém se vê parte dessa dinâmica”.

Para a superação das dificuldades de aprendizagens três segmentos devem estar envolvidos - a família, a escola e a criança. No processo avaliativo e interventivo abordado no artigo da Bulhões (2018), as estagiárias atuaram nesses três segmentos em uma escola pública com três crianças do Ensino Fundamental I que foram apontadas pela professora por estarem com dificuldade na apropriação da escrita.

Observamos que, o modelo de atuação investigativo-interventivo utilizado pelas estagiárias foi na contramão do que vem sendo aplicado na maioria das escolas hoje, com uma visão ampla da demanda, envolveram a família, a escola e o aluno. O foco da atuação não foi a patologização da criança e como consequência ao final de um período de 10 meses, as três crianças superaram a dificuldade de apropriação da escrita, os familiares tornaram-se mais participativos na vida escolar e a instituição passou a oferecer espaço para atuação da comunidade na escola, construindo momentos de diálogos e trocas horizontais (BULHÕES, 2018).

A construção de uma práxis psicológica frente a queixa escolar deverá considerar como fundamentais: 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 (SOUZA, 2009, p.180).

No entanto, percebemos que, ainda há uma impossibilidade de perceber as crianças concretas da escola para além das suas dificuldades acadêmicas, essas crianças só são vistas quando fracassam e mesmo assim, não são de fato observadas na concretude das suas vidas e, sim, remodeladas a partir de um único viés que é a avaliação do ensino. Na lógica da escola, se os alunos e alunas estão correspondendo academicamente com notas acima do mínimo exigido, esta acredita

que está fazendo a sua parte e é somente isso que importa. Por exemplo, no Brasil, em que a maioria da população é negra, não trazer à tona a questão racial no processo de aprendizagem é tornar esse processo ainda abstrato.

As práticas escolares, os conteúdos, as metodologias, a didática e as linguagens precisam ser criticamente indagadas dentro da multiplicidade de forças que conformam a escola a ser uma instituição universal que nega as particularidades de grupos historicamente subalternizados. O projeto de escola universal não pode acontecer à mercê de processos de produção de sociedades silenciadas que não são escutadas na produção do conhecimento, tampouco reconhecidas e valorizadas em sua diferença. Lembrando Paulo Freire (2016), como apostar em práticas democráticas no Brasil se a tríade raça, classe e gênero não forem levados em consideração?! Como afirmar essas práticas sem ir ao encontro da população brasileira: 54,9% da nossa população se declaram negra (parda, 46,7%; preta, 8,02%) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017) e segundo dados divulgados no site do Conselho Federal de Psicologia (2019) em todos os estados⁷ brasileiros a profissão é formada em sua maioria por mulheres, no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, temos cadastrados 36.268 psicólogas e 5.516 psicólogos.

1.4 O PSICÓLOGO NA ESCOLA: ÉTICA, SUBJETIVIDADE E PRÁXIS

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem (uma mulher⁸) que questiona! (FANON, 2008, p.91)

A educação tem múltiplos determinantes e é tecida por um entremeadado de relações, não é uma entidade abstrata, todos esses determinantes são permeados de sujeitos, portanto, afirmamos que fatores psicológicos estão em atuação e por isso não temos dúvidas que a psicologia tem contribuições significativas para

⁷ Quantitativo por estados, psicólogas e psicólogos respectivamente: Acre 728/134; Alagoas 3.669/ 585; Amapá 551/ 112; Amazonas 3.789/ 664; Bahia 13.174/ 2.069; Ceará 6.746/1.195; Distrito Federal 9.047/1.539;Espírito Santo 5.036/ 965; Goiás 8.423/ 1.029; Maranhão 2.756/ 465; Mato Grosso 3.484/477; Mato Grosso do Sul 2.709/326; Minas Gerais 32.091/ 5.575; Pará 2.990/ 484; Paraíba 4.210/ 682; Paraná 17.666/2.670; Pernambuco 10.726/ 1.550; Piauí 2.555/412; Rio Grande do Norte 3.437/ 633; Rio Grande do Sul 19.907/2.328; Rondônia 1.665/ 288; Roraima 633/ 89 Santa Catarina 11.943/ 1.614; São Paulo 89.539/ 13.630; Sergipe 2.178/ 434; Tocantins 1.181/185.

⁸ Acréscimo realizado pela autora.

oferecer a educação. Pensamos não ser possível falar do psicólogo na escola sem contemplar as dimensões da ética, subjetividade e a práxis desse profissional na inter-relação com todos os que fazem parte desse ambiente. A escola por essência é o lugar da aprendizagem e o aprender preferencialmente ocorre na presença do outro, é na relação com os outros que o aprendizado será possível, por isso a singularidade dos sujeitos que participam desse encontro influenciará no desenvolvimento do que aprende e do que ensina.

Sabemos que o psicólogo é um profissional da fala que acessa o mundo das pessoas ao utilizar esse recurso, ao mesmo tempo, que também é um profissional da escuta, atento as manifestações da subjetividade de cada um e atento a sua própria subjetividade que é impactada a cada encontro que ocorre com o outro. Por isso, quando falamos do psicólogo na escola, esse tem que ser capaz de compreender o processo de ensino-aprendizagem e sua inter-relação com o desenvolvimento, e toda gama de afetos/desafetos, emoções e sentimentos envolvidos no processo, tendo como fundamento a concretude humana e seus determinantes sócios históricos (SOARES, 2011).

Na educação existe tanto uma dimensão técnica, quanto uma dimensão ética, posto que, ao mesmo tempo em que se ensinam os educandos com o que se sabe se ensina também com o que se é. A carga da dimensão técnica do educador e dos profissionais que compõem o espaço escolar está à transmissão de conhecimento, a prescrição de conduta, a condução das reflexões e a carga da dimensão ética está à própria conduta do e da profissional que é observada e sentida a partir das suas atitudes (FREIRE, 2015; CUNHA, 2003).

O diálogo de Freire com Donald Macedo e James W. Fraser publicado posterior a sua morte nos dão indícios sobre a sua perspectiva ética:

Um dos requisitos éticos que temos como seres humanos é a busca da coerência [...] a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou política, ou pedagógica; é também uma questão ética.

E, se posso dizer isso, é a dimensão ética que os programas de formação de professores nos Estados Unidos e em outros países precisam estar atentos. É essencial criar uma situação na qual futuros professores e professoras possam envolver-se numa discussão significativa sobre ética da educação. Não é apenas conhecendo uma teoria do oprimido com suas várias e múltiplas identidades; é necessário também saber como se posicionar – eticamente – cara a cara com as identidades múltiplas e estratificadas geradas pela história da opressão (2002, p.65 *apud* CUNHA, 2003, p.159).

Freire faz duras críticas às relações verticalizadas na educação que levam à dominação e a subjugação do homem a coisa, defende uma prática transformadora para liberdade. Trazendo para a cena, a participação humana, através do reconhecimento como agente de desenvolvimento social e econômico. Dessa forma:

(...) O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Está convencido do seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor o silêncio. Dos que em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que levam à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. (FREIRE, 1999, p. 50-51)

Observamos que, a perspectiva ética perpassará a todo instante as escolhas diárias dos homens e das mulheres, a forma como vejo e me relaciono com o outro será baseada no respeito e consideração que desprendo aos sujeitos como autores da sua vida e da sua história. Ainda que haja pensamentos divergentes sobre um mesmo assunto, o que nisso não há erro, o erro estará em não imaginar que mesmo estando certo do meu ponto de vista seja possível que a razão ética não esteja comigo. Com isso, três palavras nos ajudam a compreender a ética em Freire: RESPEITO às opções dos educandos ainda que divergentes a sua, POSICIONAMENTO claro do educador diante das situações que lhe são apresentadas, chamado por ele em alguns momentos de coerência e LIBERDADE de autonomia e autodeterminação dos sujeitos que deverão ser sempre defendida pelos profissionais na área da educação.

A prática profissional deverá ter na relação dialógica a sua base e aqui entra outro importante conceito, o de subjetividade, posto que, são nas relações que haverá os encontros intersubjetivos. Os profissionais da psicologia têm uma importante missão de serem transformadores da realidade em que atua, a ética é então experimentada na experiência da intersubjetividade, por isso, o seu compromisso ético se faz tão importante. Os profissionais que atuam na escola não podem estar alheios as desigualdades sociais, ao papel e a função da escola na sociedade capitalista, o seu trabalho deverá operar uma ruptura em que seja possível outra lógica (COIMBRA, 1980).

A construção da própria subjetividade no mundo não se faz independente das forças sociais, “se minha presença no mundo é feita por algo alheio a mim, estou

abrindo mão de minha liberdade, de minha responsabilidade ética, histórica, política e social, estou abrindo mão de minha autonomia” (CUNHA, 2003, p. 54). O sujeito em sua presença no mundo deverá ser os do que nele se inserem e não simplesmente se adaptam (FREIRE, 2016).

Subvertendo a lógica do engessamento do contrato pedagógico previsto na escola, em que existem posições/papéis rígidos, acreditamos que no processo de aprendizagem os sujeitos estão envolvidos em relações de afetos, histórias de vidas e a atitude crítica baseada na ética do sujeito irão ou não propiciar um ambiente onde é possível criar o que não está previamente pronto ou prevalecerá para o aluno o primado do que já está pronto, consumido e não digerido. Dessa forma, só há validade no ensino em que a aprendizagem resulte na possibilidade do aprendiz recriar ou refazer o ensinado, caso contrário, inexistente a validade do ensino (FREIRE, 2016; FREIRE, 2015 e SOARES, 2011).

A ética é então pensada a partir das diversas possibilidades e impedimentos que os sujeitos estão expostos durante a sua vida, sendo formada e moldada por diferentes configurações humanas que se tocam e se trocam ao longo das relações em uma cultura. Outro importante conceito é entender que a ética é uma derivação dos comportamentos tipicamente humano, “só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética” (FREIRE, 2002, s/p). Acreditamos que o sujeito vai em busca da autenticidade, para uma ação de transformação do mundo, diante disso, o psicólogo poderá contribuir para a compreensão dos processos psicológicos que constituem os sujeitos no processo educativo e contribuir com uma ação pedagógica efetiva (SOARES, 2011).

O reconhecimento das manifestações das subjetividades indica a não neutralidade dos processos educativos, dessa forma, (...) “o modo como o professor identifica, acolhe e maneja as relações em aula também não é neutro, pois depende de sua atitude ética” (SOARES, 2011, p. 88). Dessa forma, a prática docente é vista como profundamente ética, pois em seu arcabouço está a importância de manejar com as diferenças.

Para Freire (2002, s/p) “Educar é substancialmente formar, por isso, o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio a formação moral e estética do educando”. Toda discussão sobre a psicologia em geral ou sobre a psicologia na escola e na

educação tem presente a dimensão ética, entendendo-a não como prescrição de normas, e sim, como ética social que questiona-se e pergunta-se constantemente sobre o que faz, para quem, com que finalidade e com qual interesse (ANTUNES, 2008).

É a liberdade do sujeito que o insere em um compromisso ético e estético⁹, aos profissionais da educação será necessário muito mais que um discurso bonito, será necessário ações condizentes com que se fala, será preciso aprender a ser coerente. Entendendo que é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura e da opção que se instaura a ética (FREIRE, 2002)

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2002, s/p).

A subjetividade de homens e mulheres é constituída social e historicamente, não sendo um a priori da história, por isso, o ambiente escolar é tão importante e formador de meninos e meninas que têm na escola um primeiro ambiente fora do núcleo familiar para possibilitar vez e voz de quem se é ou de quem se poderá ser em sociedade a partir do reconhecimento e incorporação da sua identidade cultural.

O homem e a mulher como ser de relações estão no mundo e com o mundo, o que implica em abertura para relacionar-se com os mais diferentes desafios impostos e não havendo para isso uma resposta padronizada. Essa marca tipicamente humana que possibilita diferentes formas de enxergar e responder a uma determinada situação é o que nos revela a marca criadora e a subjetividade de cada um.

A subjetividade é construída a partir das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos e o mundo, o coletivo realiza o individual, assim como, o individual realiza o coletivo. São as relações intersubjetivas que vão permitindo que o sujeito refaça o mundo e se faça pela ação e reflexão (ZATTI, 2017). Isto é, emoções e

⁹ A dimensão estética, por ser de caráter diretamente individuante, é instância que necessariamente integra o ser autônomo do homem, e, portanto, deve estar presente numa educação que vise formar para a autonomia.

sentimentos são formas de demonstrar as experiências vividas, mediadas de acordo com o que foi historicamente e socialmente construído de manifestação e significação das emoções por cada sujeito.

É homens e mulheres que fundam a educação, não a educação que funda homens e mulheres, a partir do reconhecimento de que como seres inconclusos são passíveis de educabilidade. Dessa forma, o ser humano reconhecendo a sua inacababilidade, tomando consciência como ser histórico, de decisão e de opção necessariamente se faria um ser humano ético e é nesse momento que entra a probabilidade que por ser ético poderá violar a eticidade (FREIRE, 2002).

O psicólogo enquanto profissional comprometido com o ser humano, não pode perder de vista as relações de poder existentes nas instituições, devendo compreender o educando a partir da perspectiva de classe, raça e gênero e a partir da sua dimensão concreta de vida, condição necessária para se construir uma prática pedagógica inclusiva, afirmando uma práxis que supere o modelo clínico disfarçado ainda presente em ações e representações (ANTUNES, 2008).

(...) Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores (...) (ANTUNES, 2008, p. 474).

A psicologia na escola, ao assumir uma postura crítica frente aos debates que permeiam esse ambiente, assume efetivamente o conceito de práxis ao estabelecer um compromisso com a realidade e os desafios presentes para a educação. Entendemos que, a escola enquanto produto e produtora da sociedade é feita nas contradições e tensões de diferentes campos de interesses presentes em uma sociedade marcada pela luta de classes, por isso, o compromisso dos psicólogos com a transformação, efetivação e qualidade dos processos educativos no país se faz tão necessário (MARTINEZ, 2009).

Martinez (2009, p. 170) defende uma práxis comprometida com a educação brasileira:

(...) o compromisso dos psicólogos com as mudanças que a educação brasileira demanda como sendo seu compromisso essencial e sua participação consciente, ativa e compromissada na promoção e efetivação

de transformações nos lugares onde exerce sua ação científico profissional e no marco de abrangência desta. Também inclui sua participação consciente, ativa e criativa nas formas em que se organizam ou poder-se-iam organizar para potenciar sua ação. Assim, tanto a participação ativa na formulação e discussão de políticas públicas, como tem sido promovida pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Regionais de Psicologia, quanto o trabalho que promove uma significativa melhoria da qualidade do trabalho docente educativo em uma escola concreta, constituem expressões do compromisso com as mudanças almejadas.

Dessa forma, o profissional ao olhar para sua práxis, observará como afirma Paulo Freire (1997) se está contribuindo para uma educação da domesticação (aquela que simplesmente reproduz o que está posto) ou uma educação para a libertação (aquela que produz transformação). Para isso, é necessário que este profissional evidencie as contradições do ambiente escolar sem camuflá-las, que consciente do que é possível fazer, não se omita diante das dificuldades.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2002, s/p).

É a práxis tomada como ação-reflexão sobre a realidade que possibilitará a tomada de consciência crítica, que permitirá a tomada de decisão, a escolha, a liberdade e a conquista do poder de ser autônomo. Dessa forma, uma educação desligada das realidades concretas, não fará nada além do que domesticar, adequar, modelar, com isso mantém a heteronomia, impede a criatividade e não promove a práxis libertadora (ZATTI, 2007).

Por isso, que segundo Freire é preciso educar para liberdade, educar para que o ser humano possa ser capaz de fazer escolhas livremente. Nisso, estará o peso da educação que é muito mais que treinamento das normas cultas de uma língua, educar é a possibilidade de formação e para isso envolve o ser humano em toda sua dimensão ética, estética e política. É impossível uma escola que se julgue engajada com a educação e não considere as condições sociais, culturais e econômicas que aquela população atendida está submetida.

Visando entender as relações concretas que foram estabelecidas entre a ética, subjetividade e práxis das profissionais psicólogas nas escolas que essa dissertação se debruçará no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – A PRÁTICA DAS PSICÓLOGAS NA ESCOLA: ANÁLISE DE ARTIGOS¹⁰

Neste capítulo, fizemos a opção de ir ao encontro da dinâmica da escola no fazer das (os) psicólogas (os) brasileiras (os) através dos artigos. Em um primeiro momento, não ir a campo pode parecer estranho e contraditório, afinal, estou perguntando pela prática. No entanto, não deixei de encontrá-la quando fui ao encontro de dados secundários em que essas práticas se constituíam como centro de pesquisas já realizadas¹¹.

Para isso, como forma de observamos a construção da prática da (o) profissional psicóloga (o) na escola, optamos por fazer uma busca no acervo de uma das revistas mais antigas e relevantes na área da psicologia no Brasil, a revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, que é organizada pelo Conselho Federal de Psicologia. Essa revista registrou as transformações da psicologia como área de conhecimento e de atividades profissionais no país ao longo dos anos, a sua primeira edição foi publicada no ano de 1979, porém, no acervo digital encontrado na página da revista online foi possível consultar os artigos publicados a partir de 1981 - isso nos deu um percurso da psicologia em quase 40 anos.

Em virtude, do tema da pesquisa ser a área da psicologia na escola e visando mais especificidade, optei, junto com a orientadora, por realizar a leitura de todos os artigos sobre o tema entre os anos de 1981-2018 que estavam disponíveis na plataforma da revista online. Para isso, foi definido, a fim de delimitar melhor a

¹⁰ O desenrolar da análise e das discussões feitas neste capítulo nos ajudará a entender este subtítulo, em que a referência é as psicólogas.

¹¹ A não ida a campo é justificada pelo fato de que ao começar meus estudos de mestrado passei em um concurso que me exigiu uma dedicação integral no primeiro ano, o que impediu minha ida a campo. No entanto, a solução encontrada permitiu o meu encontro com a prática a partir do relato de outras pesquisas.

busca, que os artigos escolhidos seriam os que em seus títulos abordassem as palavras: psicologia escolar e/ou psicóloga (o) escolar.

Após esta primeira análise, foram extraídos um total de 15 artigos, que foram publicados ao longo de todos esses anos, visando otimizar o estudo, optamos por dividi-los, pois dessa forma, conseguiríamos acompanhar as possíveis mudanças na área da psicologia na escola no país. Para isso, dividimos em: década de 1980, década de 1990 e as duas primeiras décadas dos anos 2000, essas divisões refletem os estágios de amadurecimento da psicologia como ciência e profissão no país revelando como foi se organizando a profissão e como o campo da pesquisa foi desenvolvendo-se nessa área.

Quadro I – Artigos da Revista Ciência e Psicologia

Nº	ANO	Autoras (es)	Título
1	1981		Não houve publicação sobre o tema
2	1982		Não houve publicação sobre o tema
3	1983		Não houve publicação sobre o tema
4	1984	Andaló, Carmem Silvia de Arruda	O papel do psicólogo escolar
5	1985		Não houve publicação sobre o tema
6	1986		Não houve publicação sobre o tema
7	1987		Não houve publicação sobre o tema
8	1988		Não houve publicação sobre o tema
9	1989	Wechsler, Solange Múglia	Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar
10	1990	Yamamoto, Oswaldo Hajime	A psicologia escolar em Natal: características e perspectivas
		Balbino, Vivina Rios	Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional
11	1991		Não houve publicação sobre o tema
12	1992		Não houve publicação sobre o tema
13	1993		Não houve publicação sobre o tema
14	1994		Não houve publicação sobre o tema
15	1995		Não houve publicação sobre o tema
16	1996		Não houve publicação sobre o tema
17	1997		Não houve publicação sobre o tema
18	1998		Não houve publicação sobre o tema
19	1999	Ota, Aurea Emi; Strini, Gisele; Buzolin, Ivanylce V.B.O.; Martins, João Batista; Casagrande, Luciana M.	A Inserção do Psicólogo Escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR
20	2000		Não houve publicação sobre o tema
21	2001		Não houve publicação sobre o tema
23	2002	Neves, Marisa M. Brito da J.; Almeida, Sandra Francesca C. De; Chaperman, Mônica C. L.; Batista, Beatriz de P.	Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional
		Santos, Leandro Alves Rodrigues dos	O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia
24	2003	Zanella, Andréa Meira	Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal
		Valle, Luiza Elena Leite Ribeiro do	Psicologia escolar: um duplo desafio
25	2004		Não houve publicação sobre o tema
26	2005	Guardia, Elbio Nelson Cardoso	Aporte para uma hermenêutica em psicologia escolar
27	2006		Não houve publicação sobre o tema
28	2007		Não houve publicação sobre o tema
29	2008		Não houve publicação sobre o tema
30	2009		Não houve publicação sobre o tema

31	2010	Dazzani, Maria Virgínia Machado	A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica
32	2011	Não houve publicação sobre o tema	
33	2012	Ulup, Lilian e Barbosa, Roberta Basilio	A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares
34	2013	Não houve publicação sobre o tema	
35	2014	Petroni, Ana Paula e Souza, Vera Lucia Trevisan de	Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria
		Machado, Adriana Marcondes	Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar
36	2015	Não houve publicação sobre o tema	
37	2016	Braz-Aquino, Fabíola de Sousa; Ferreira, Ingrid Rayssa Lucena e Cavalcante, Lorena de Almeida	Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar
38	2017	Não houve publicação sobre o tema	
39	2018	Não houve publicação sobre o tema	

Na década de 1980, na *revista Ciência e Psicologia*, foram publicados dois artigos sobre o tema da psicologia na escola. Os artigos publicados nesse período são das autoras Ándalo (1984) e Wechsler (1989), é interessante observar que de forma geral, ambas, adotam como cerne da sua escrita o tema da identidade, fazem um panorama nacional da formação e atuação da (o) psicóloga (o) na escola no Brasil.

Para Wechsler (1989, p. 26), a (o) psicóloga (o) na escola é a (o) profissional que, com base na sua formação e experiência, trabalharia “o processo ensino-aprendizagem, em seu aspecto global (cognitivo, emocional e social), através de ações ou serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações”, já para Ándalo (1984, p.46), “atuaria como um agente de mudança dentro da instituição/escola, funcionando como catalizador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos dentro da instituição”.

Observamos que nesses artigos havia uma necessidade de mostrar aos leitores quem eram essas (es) psicólogas(os) na escola no país, no entanto, apesar de uma posição das autoras quanto à importância desta(e) profissional, ambas não se limitam a discorrer sobre possíveis qualidades e também fazem duras críticas a atuação profissional ligada à área de ajuste e adaptação do sujeito que centrando o problema no aluno e imbuindo-se do status de poder profissional concedido, decidem sobre adequação e inadequação dos alunos à escola.

Dessa forma, foi possível observar que apesar das dificuldades apresentadas na formação para atuação da psicologia na escola, a (o) profissional estava se

apropriando do ambiente e criando condições no campo para que o seu trabalho fosse desenvolvido. De forma geral, enquanto Ándalo (1984) faz uma reflexão sobre a forma de atuação da (o) psicóloga(o) na escola, trazendo para discussão uma crítica à atuação que centra o problema no aluno, Wechsler (1989) preocupa-se mais em caracterizar quem é essa(e) psicóloga(o) na escola no Brasil, trazendo dados estatísticos a partir da pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia nos anos de 1985 e 1986.

Nesses artigos se constatou uma presença majoritariamente feminina, em um total de 15 artigos selecionados, temos como autoras e coautoras um total de vinte e duas mulheres contra o total de quatro homens (três autores e um coautor em um artigo escrito com mulheres). Isso é muito significativo e começa a desenhar uma direção que apenas se anuncia nesta dissertação, a intersecção entre raça e gênero com o tema da psicologia na escola. Sobre isso falarei adiante.

Foi possível identificar na escrita das autoras que na década de 1980 duas abordagens diferentes estão mediando à relação da psicologia com a escola: uma fundamentada pela psicologia do desenvolvimento e a outra pela psicologia institucional. Como observamos na fala de Wechsler (1989, p.26):

(...) Psicólogo escolar é aquele profissional que, devido à sua formação e experiências subsequentes, trabalha para melhorar o processo ensino-aprendizagem, em seu aspecto global (cognitivo, emocional e social), através de ações ou serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações.

Porém, é interessante observar que, por mais crítica que a psicologia tenha sido em suas ações, mesmo quando a associa as relações de poder e saber, como faz a psicologia institucional, ela não se aproxima da realidade das escolas dos sujeitos, pois não discute a subjetividade de crianças e jovens negras/os. Isso não é desprezível, haja vista essa ser a maioria da população brasileira e possivelmente é a maioria na escola pública também¹². Não eram discutidos nesse período que os habitantes concretos das salas de aulas das escolas públicas do país são meninas pretas e meninos pretos, esse fato acaba por tornar a escola abstrata. Nos artigos analisados, no momento em que se discute a classe social não se fala da questão

¹² MEC/INEP introduziu o quesito cor/raça no Censo Escolar de 2005. No Censo Escolar, a unidade de registro não é o aluno. Assim, não temos informações do quesito raça/cor, mas apenas de outras categorias a ela associada. E tem chamado atenção a dificuldade que é o preenchimento do quesito raça/cor nos documentos escolares e de saúde.

racial, como se a classe social desse conta do assunto, como podemos observar nos trechos extraídos do texto da Ándalo (1984, p. 45)

Um outro impasse comumente enfrentado com relação aos exames psicológicos é o da dificuldade de se encontrar, em nosso meio, instituições que possibilitem a concretização das orientações dadas, de forma economicamente acessível à maioria da nossa população escolar. Desta maneira, o diagnóstico e a orientação realizados perdem a sua utilidade e portanto o seu sentido.

Com relação à Psicomotricidade, visando atingir principalmente as populações de baixa renda, que não têm acesso a terapêuticas desta natureza, tem-se pensado num trabalho integrado com a área de Educação Física, no sentido de incluir, nessas aulas, exercícios de equilíbrio, coordenação motora ampla etc.

As autoras Ándalo (1984) e Weschler (1989) têm como cerne da sua escrita a identidade da (o) profissional, a segunda se debruça em dados para caracterizá-lo, mas a caracterização de quem é esse psicólogo não abrange questões de classe, gênero e raça, visa tão somente, questões de deficiências na formação profissional, números de psicólogas(os) que atuam na escola comparado as outras áreas da psicologia, satisfação e status profissional não refletindo sobre a diferença entre a origem (classe, gênero e raça) da(o) profissional psicóloga(o) e do público para o qual trabalham. Isso vai confirmando a suposição de e que a psicologia na escola, aqui a referência é os anos de 1980, mesmo quando se pretende crítica, não se aproxima da realidade brasileira. Seria importante saber também quem são esses profissionais, assim como é importante saber sobre os escolares.

No entanto, devemos dar atenção para o fato de que os dois artigos são escritos por mulheres em uma das maiores revistas de psicologia, o que traz um sentido de ruptura com o discurso científico, sobretudo, dos anos de 1980. É interessante frisar também que a Weschler é fundadora da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Esse fato nos faz pensar que mesmo com todas as ressalvas, o campo da psicologia na escola, repleto de autoras mulheres (o que ainda é muito pouco em outras áreas se comparamos com o número de autores homens), pode ajudar no entendimento e na tomada de posição mais afinada com a questão de gênero. Essa análise nos fará dar os próximos passos nesta dissertação com atenção também à questão de gênero.

Na década de 1990, encontramos três artigos publicados na revista *Psicologia: ciência e profissão*, cujos autores¹³ são: Yamamoto (1990), Balbino (1990) e Pandolfi et al (1999). Observamos a partir dos artigos, que na década de 1990 houve uma maior preocupação com a eficácia do ensino e a (o) psicóloga(o) seria uma(um) das(os) profissionais que contribuiria para alcance desse propósito.

Nesse momento, veremos que os conceitos de interdisciplinariedade e multidisciplinaridade estão em voga e ganham força nos discursos das (os) profissionais que atuam nas escolas durante a década de 1990, acreditamos que esse fato tem forte relação com a influência da Análise Institucional sobre a prática dos profissionais.

Segundo Yamamoto (1990), a (o) profissional da psicologia passa a ser caracterizada (o) como uma (um) especialista do ensino que atuaria ao lado de outras (os) especialistas, que seriam: orientadores, supervisores, administradores e assistentes sociais. Essa perspectiva leva ao entendimento que está em cena à busca por um sujeito mais contextualizado, global, para além do sujeito que só se caracteriza por uma categoria (pensamento, emoção, linguagem e outras). Mas, ainda assim continuamos a nos perguntar pela concretude da vida e dos atores escolares.

No entanto, para o autor, Yamamoto (1990), dentre essas ciências a psicologia seria a mais instável devido a sua falta de identidade, apesar de certa indefinição ser aceita pelos profissionais dada a própria constituição da ciência que em seu arcabouço teórico concilia visões distintas sobre a forma de ver o ser humano em sociedade, essa falta de identidade é creditada a indefinição de suas funções na escola, ocasionando que a (o) profissional da psicologia na escola continue a ser definida (o) pelo modelo clínico de trabalho (YAMAMOTO,1990).

Corroborando com essa dificuldade de definição da sua forma de atuação na escola, pesquisas realizadas a nível nacional citada por Yamamoto (1990) revelam que as (os) próprias (os) profissionais acreditam haver um vácuo entre o que fazem e o que de fato deveriam fazer. Quando perguntadas (os) sobre a sua atuação, as (os) profissionais da área escolar identificaram como seu trabalho as mesmas

¹³ Os autores e autoras são: Yamamoto (homem), Balbino (mulher) e Pandolfi et al (são 5 autores, sendo 4 mulheres e 1 homem).

atividades que as/os profissionais da clínica e da organizacional afirmam serem suas atribuições. A pesquisa definiu 16 categorias de atividades da (o) psicóloga (o) na escola com base nas respostas dadas pelas(os) entrevistadas(os), dessas 16 categorias, 10 categorias foram citadas por psicólogas(os) clínicas(os) e 4 por psicólogas(os) organizacionais como fazendo parte das suas atribuições, somente 2 categorias foram citadas especificamente por psicólogas(os) escolares, que são elas: avaliação curricular e assistência materno infantil.

Balbino (1990), partindo de um entendimento convergente ao expresso por Yamamoto (1990), afirma que são poucos os estudos voltados para psicologia na escola até aquele momento. E o que podemos observar no ano de 2019 é que os estudos voltados para essa área continuam escassos se comparados com as demais áreas da psicologia. Reconhecemos que, desde a década de 1990, houve uma ampliação da área com a entrada de mais profissionais nas escolas particulares e públicas do país, o que passou a ocorrer uma maior discussão sobre identidade profissional, dificuldades na busca de uma participação mais efetiva e valorizada na sociedade, entretanto, parece que essas conquistas ainda não foram o suficiente para que houvesse mudanças efetivas na forma de fazer psicologia na escola.

Para caracterizar a forma de atuação profissional, Balbino (1990) faz referência a diferentes pesquisas (ALMEIDA, 1983; BORGES ANDRADES, 1983; PATTO, 1984; WECHSLER, 1987) realizadas em três localidades brasileiras. Em João Pessoa é observada uma prática da psicóloga (o) na escola com forte ligação com a prática clínica e a necessidade de uma revisão do currículo de formação nas graduações; no Distrito Federal é descrito a atuação da(o) psicóloga(o) na escola como marcada pela realização de testes e orientação psicológica, além de ser a que possui o menor percentual de profissionais na área, a que apresenta menor poder de atração e um acentuado declínio; em São Paulo diferente das outras localidades, ao tratar da(o) psicóloga(o) na escola, afirmam haver um aumento no número de profissionais, no entanto, esse aumento não veio acompanhado de qualificação profissional, pois poucas(os) são as(os) que possuem pós-graduação e a forma de atuação das(os) mesmas(os) ainda tem um enfoque muito centrado no aluno, recaindo todo e qualquer fracasso exclusivamente sobre esse.

Os dados acima apresentados ganham maior destaque quando observamos que a maior parte do contingente de profissionais psicólogas na escola na década de 1990 são mulheres (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988, BASTOS e GOMIDE, 1989) e segundo dados do site do Conselho Federal de Psicologia (2019), hoje, nós representamos cerca de 89% do quantitativo profissional no Brasil independente da escolha em qual área da psicologia atuar, no estado do Rio de Janeiro por exemplo do quantitativo de 41. 611 psicólogas (os) cadastradas(os) 35. 958 são mulheres.

Dessa forma, quando nos perguntamos quem é essa profissional? Faz-se necessário afirmar que a psicologia no Brasil é uma “profissão feminina”, isso não é a realidade de todos os países – em países desenvolvidos é justamente o inverso. Ao afirmarmos que a psicologia é uma “profissão feminina”, questões de status e poder concedidas as “profissões masculinas” podem explicar algumas das dificuldades observadas na descrição dessa no Brasil, como: a falta de prestígio social e menores salários. Por isso, se faz necessário afirmar esse lugar, para que novas possibilidades de enxergar a profissão no país sejam possíveis, dados do Conselho afirmam que em todas as regiões do país representamos mais de 85% do quantitativo profissional, tirar o véu da invisibilidade das profissionais psicólogas que estão escondidas atrás da categoria “psicólogo” é urgente para se pensar identidade e novos rumos da profissão.

Utilizando essa mesma linha de raciocínio de Yamamoto, Balbino (1990), realizou em Fortaleza-CE uma pesquisa com as (os) psicólogas (os) na escola, caracterizando quem é esta (e) profissional. Os dados apresentados no artigo corroboram com os já encontrados em outras partes do país, como: pouca especialização por parte das profissionais da área, necessidade de trabalhar complementarmente em outro ramo da psicologia, déficit na formação acadêmica para atuar como psicóloga (o) na escola, desconhecimento por parte dos outros profissionais da escola sobre o papel da (o) psicóloga (o) e pouca valorização da(o) profissional.

No artigo da Balbino (1990), não fica explícito o quantitativo de profissionais que foram entrevistadas e nem o número de homens ou mulheres, no entanto, podemos inferir que se não for a totalidade, a maioria das entrevistadas foram

mulheres. Para Yamamoto (1990), essa falta de definição quanto à identidade na escola pode ter como uma das suas possíveis respostas o fato da psicologia ter sido uma das últimas profissões a entrar no ambiente escolar em comparação com as demais que ali se encontram, assim como, quando comparado aos outros ramos da psicologia, a escola ainda é um ramo em ascensão para essa profissional, havendo quase que uma total ausência de psicólogas (os) na rede pública de ensino do país.

Segundo pesquisas de Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002), os Anais do I Congresso de Psicologia da ABRAPEE ratificam aspectos apontados por Balbino (1990) e Yamamoto (1990), de que a psicologia na escola não havia consolidado seu espaço de atuação e sua identidade profissional. Para os profissionais, uma das principais variáveis para essa dificuldade é a falta de subsídios na formação profissional voltada para atuação na escola. Os trabalhos apresentados nesse congresso revelam que havia uma carência de produção teórica que pudesse basilar as(os) psicólogas (os) em formação e os profissionais em exercício para a sua prática.

Nesse momento, 30 anos depois, ficamos nos perguntando se essa falta de definição e instabilidade seriam realmente pelo fato de a psicologia ser uma das últimas profissões a entrar na escola. Se é que podemos considerar que entrou mesmo, tendo em vista que, no Brasil, temos várias escolas públicas e particulares que nunca tiveram entre seus profissionais uma psicóloga. Apesar de uma ciência moderna em comparação as outras áreas do conhecimento, a psicologia já não é mais novidade, por isso, atrelar a falta de identidade a sua entrada por último nesse ambiente talvez fizesse sentindo na década de 1990, mas, depois de todos esses anos e observando que ainda persistem essas mesmas questões é necessário uma análise mais aprofundada do assunto.

Acreditamos que, uma das dificuldades na identidade da psicologia na escola reside justamente no fato dessa profissional não afirmar o seu lugar de mulher, pois quando os artigos anunciam quem é o/a profissional, não contextualizam quem é de fato, acabando por apresentar um/uma psicólogo (a) abstrato (a). Em nenhum momento, a questão de gênero é chamada para reflexão ou debate, essa questão ficou em pauta nas nossas discussões e escritos a partir da constatação dos dados

que ratificam a prevalência de psicólogas na escola e na produção de conhecimento acerca da psicologia na escola. Então de que psicóloga/o estamos falando?

O artigo da Monteiro (2017) nos ajuda a pensar sobre a constituição do ser mulher, psicóloga, brasileira a partir de uma localização. Ao começarmos a refletir sobre essas questões, observamos que, não foi de forma natural que entramos nesse espaço e assim como não é de forma natural que nos mantemos nele. De certa forma, parece que nos foi permitido por aqui habitar, desde que, ficássemos como se escondidas atrás da generalidade da categoria “psicólogo”.

Por isso, ao chegar nessa parte do texto, não pudemos continuar a escrevê-lo sem reescrever, não era possível após todas as evidências de uma “psicologia feminina”, continuar a tecê-la pelo masculino. Sendo assim, nos propomos a uma política de escrita que produz conhecimento “marcado, localizado” (MONTEIRO 2017, p.147).

Como afirma Haraway (1995, p. 16 *apud* MONTEIRO, 2017, p. 149) “Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro”. Por isso, se faz tão importante revisitar o passado da construção da psicologia na escola para poder se pensar um futuro possível.

No terceiro artigo publicado na década de 1990 Pandolfi et al (1999) utiliza Almeida e Guzzo (1992 *apud* PANDOLFI et al, 1999) para delimitar cinco momentos que marcam o encontro entre psicologia e educação, são eles: 1º dificuldade de aprendizagem, 2º orientação vocacional, 3º inserção do psicólogo na escola; 4º decorre de dois movimentos: um interno à educação que passou a ser vista como um processo de desenvolvimento integral do indivíduo e das suas relações e o outro relativo à psicologia que passou a ter uma maior preocupação com a promoção do desenvolvimento psicológico, a prevenção, a qualidade de vida dos indivíduos/grupos e por fim, o 5º momento, esse que é evolutivo da relação entre a psicologia aplicada e a educação, sendo mediado pela intervenção, que passará a ser cada vez mais dirigida para as relações e os sistemas de interação existentes no interior da escola, na comunidade e no todo social.

Com base, nesse apanhado geral que segundo Pandolfi et al (1999) marcam o encontro da psicologia com a educação percebemos que nos finais da década de 1990 dois importantes conceitos ainda estão permeando as relações estabelecidas na escola: a psicologia do desenvolvimento e a psicologia institucional. A psicologia na escola que em um primeiro momento foi tão fortemente marcada pela vertente da psicologia do desenvolvimento passa nesse segundo momento a ser regida pela psicologia institucional. Em nossos dias, é possível observar que essas duas práticas habitam a nossa realidade, existem psicólogas que balizam suas ações pela psicologia do desenvolvimento e outras que preferem atuar pelo viés da psicologia institucional.

No artigo da Pandolfi et al (1999), há um esforço dos autores em apresentar dados concretos que possibilitassem aos leitores o entendimento do papel da(o) psicóloga(o) na educação e mais especificamente no ambiente da escola que justificassem a necessidade e importância desta(e) para compor a equipe multidisciplinar. Os argumentos apresentados são os que caracterizam o trabalho da(o) psicóloga(o) na escola tanto do ponto de vista do cuidado com os alunos, quanto do ponto de vista da profissional como consultora que promoveria situações nas quais os educadores pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre seus envolvimento com o trabalho — mostrando a forte influência da psicologia institucional.

Diferente dos artigos publicados na década de 1980 que fazem uma crítica a atuação da psicologia por centrar o problema no aluno, os artigos da década de 1990 começam a realizar uma leitura crítica do papel da escola na sociedade capitalista e as determinações externas ao trabalho das profissionais, trazendo para a cena da psicologia na escola uma crítica à política educacional.

Nos artigos publicados em 1990 o foco não é somente a caracterização de quem é a(o) profissional psicóloga(o) na escola, apesar de continuar a não tratar da classe, raça e gênero, há uma expansão do olhar para o entendimento de que escola é essa. Passando então a compreender a escola como uma instituição sociocultural organizada, pautada por valores, concepções e expectativas e que, portanto, deverá ser compreendida no âmbito de todas as relações que ali são estabelecidas entre alunos, professores, direção, pais e sociedade geral.

Dos artigos publicados na revista entre 2000 a 2009, apenas cinco são específicos da área da psicologia na escola, as (os) autoras (es)¹⁴ destes artigos são: Neves et al (2002), Santos (2002), Valle (2003), Zanella (2003) e Guardia (2005). No início dos anos 2000, podemos observar que, a discussão sobre quem é a profissional da psicologia e práxis da(o) psicóloga(o) na escola volta a ser debatido, nesses artigos, é possível observar que o conceito de identidade e a prática profissional estão dissociados.

De forma geral, observamos que os artigos publicados na primeira década dos anos 2000 trazem uma maior contextualização da prática da (o) psicóloga (o) na escola, observa-se uma atuação profissional que opera a partir de uma lógica que considera os fatores sóciohistórico envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nisto vemos a tentativa de descentralização do foco que outrora pesava sobre o aluno, fato tão criticado nos artigos das décadas de 1980 e de 1990

Em Neves et al (2002), há uma breve contextualização do surgimento da psicologia na escola vinculada ao uso de testes psicológicos, ao modelo clínico e a cura¹⁵ dos problemas de aprendizagem. Diferente dos artigos de décadas anteriores que discutiam a identidade das profissionais, as autoras estão preocupadas com as especificidades do papel da (o) psicóloga (o) na escola devido ao que elas acreditam ser uma superposição de papéis e funções que são observadas no ambiente escolar entre psicólogas(os) e pedagogas(os).

Dessa forma, não bastaria debater sobre a identidade da (o) psicóloga(o) na escola, seria necessário discutir as especificidades do seu fazer profissional. Essa questão se faz relevante porque segundo Jobim e Souza (1996 apud NEVES *et al*, 2002, p.1) “há uma miscigenação de papéis entre o psicólogo, o pedagogo e o psicólogo escolar e a atuação do psicólogo deve ser realizada de maneira crítica e contextualizada, pois desse modo não haveria confusão de papéis”.

Para Neves *et al* (2002), a superação da miscigenação aconteceria com a especificação dos papéis de cada profissional na instituição, essa queixa específica

¹⁴ As autoras e autores são: Neves et al (foi escrito por 4 mulheres), Santos (homem), Valle (Mulher), Zanella (mulher) e Guardia (Homem).

¹⁵ Apesar de nos parecer estranho a utilização da palavra cura, ela é utilizada pela autora, o que nos revela a ideia de que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem estão “doentes” e precisariam ser curados. Dessa forma, o foco do problema recai somente sobre o aluno, prática bastante debatida pelos profissionais depois dos anos 2000.

é recorrente na fala de muitos profissionais que atuam na escola, no entanto, conforme avançamos nas leituras dos artigos o cerne do problema parece ser de outra ordem.

De uma forma geral, o artigo vem contextualizando a psicologia na escola e suas principais dificuldades muito parecido com o que já foi apontado nos artigos das décadas de 1980 e de 1990, o que nos faz afirmar que no início dos anos 2000 as profissionais continuavam a enfrentar dilemas parecidos com os das décadas anteriores, como: a falta de consenso sobre o currículo na formação universitária e dificuldade de aliar teoria e prática na atuação profissional.

No artigo de Santos (2002), o foco é inserir a prática da psicóloga, especificamente na escola pública. O autor traz a reflexão o tema do fracasso escolar com seus diversos mecanismos institucionais, como, por exemplo, as formações de turmas com os melhores alunos. Nisto, confirmamos que a escola vai sendo formada no Brasil de maneira seriada, sem muita reflexão sobre o assunto, com a anuência e contribuição da psicologia.

A psicologia foi inserida na escola como a ciência que responderia as demandas da queixa/fracasso escolar e segundo Santos (2002), quando esta é convocada a responder sobre o fracasso escolar deve lembrar-se que diversos fatores influenciam no rendimento acadêmico, como: a sala em que o aluno foi colocado, os professores que o ensinaram, a experiência do aluno com a escolarização e sua própria opinião sobre a queixa formulada.

Dessa forma, (a) o profissional deverá sempre problematizar a demanda que lhe foi apresentado e munido de um olhar mais abrangente do problema poderá auxiliar a escola e o aluno, desde que estes desejem mudar algo na relação. Posto que, para o autor, a reflexão e a criticidade serão sempre necessárias à atuação da (o) profissional da psicologia na escola, a (o) psicóloga(o) não deverá focar só nos conhecimentos da sua própria ciência, mas deverá ampliar suas fronteiras para multiplicidade de conhecimentos que atuam na escola (SANTOS, 2002).

Diante disto, é necessário que a (o) profissional permita-se arquitetar novas formas de fazer e ser psicóloga (o) na escola, o autor faz essa afirmação ao enfatizar que em 2002 no Brasil ainda não existia uma prática sólida e bem fundamentada teoricamente à realidade brasileira, por isso, com um olhar e um

direcionamento para a realidade da escola pública, com suas especificidades e peculiaridades, o autor convoca as (os) profissionais a criarem estes fundamentos (SANTOS, 2002).

Com isso, é possível confirmar que as profissionais que atuavam nas escolas no início dos anos 2000 ampliaram o seu foco de atuação para além da culpabilização do aluno para outros fatores que estão envolvidos na aprendizagem e na educação, porém, ainda estavam longe do contato com as crianças e com as questões que de fato estão envolvidas nesse ambiente.

Valle (2003), segue uma linha de raciocínio parecida com a de Santos (2002) ao afirmar que a psicologia na escola deveria preocupar-se com os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento e às influências ambientais relacionadas à infância e não apenas com os conhecimentos psicológicos relacionados ao desenvolvimento infantil. A (O) psicóloga(o) precisaria também de conhecimentos ligados à aprendizagem e aos aspectos psicopedagógicos envolvidos para que assim interagindo com outros saberes possa dar conta do complexo de relações que se estabelecem na e com a escola.

Para a autora é necessário que a(o) psicóloga (o) saia dos muros da escola e interaja com a família e com a comunidade do entorno dessa, sendo isto, um importante elemento na promoção da saúde, tendo em vista que, são nesses espaços que se desenvolvem a personalidade da criança. Dessa forma, podemos observar que no artigo da Valle (2003) a autora está mais preocupada com o desenvolvimento da própria ciência do que em categorizar quais seriam as especificidades do fazer psicológico na escola, nisso difere dos artigos de décadas anteriores.

Os artigos de Santos (2002) e Valle (2003), apesar de saírem da discussão que tomou tanto os estudos analisados até o momento (a caracterização da(o) profissional no país) para problematizar que a práxis psi na escola não acessava a realidade da educação brasileira, não avançam nessa crítica, o que acaba por cair no mesmo abstracionismo que criticaram.

O quarto artigo da década de 2000 foi escrito por Zanella (2003), para a autora, o que está em jogo no cenário do campo da educação é a valorização dos processos de ensinar e aprender, entretanto, este ensinar e aprender têm como

foco, determinadas competências que atendem a uma lógica de mercado e não necessariamente o que possibilitará ao aluno pensar criticamente. Para ela, não se pode perder de vista que as escolas são instituições e como tais, estão ligadas a cultura local, contexto social, econômico e político nas quais estão inseridas.

Dessa forma, é necessário que o profissional entenda que existem rituais característicos daquela sociedade que perpassam as relações escolares, assim como, práticas de dominação/subordinação, relações hierarquizadas e valores que ditarão os comportamentos aceitáveis naquele meio social. De posse disso, o psicólogo deverá ter a perspicácia de observar essas consonantes na qual se insere e nesse sentido atuar de modo a promover possibilidades que serão ao mesmo tempo social e singular (ZANELLA, 2003).

Entendendo o importante papel que a (o) profissional da psicologia tem no cenário escolar, a autora lança como questão a seguinte pergunta: “a quem a psicologia presta serviços?”. Segundo a mesma, a psicologia prestaria serviço a uma pequena fatia do poder social que imporá seus padrões de normalidade para toda sociedade, com isto, a psicologia trabalharia a favor do ajustamento social (ZANELLA, 2003).

Visando uma mudança no posicionamento profissional, a autora convoca as (os) profissionais a atuarem em uma lógica contrária dessa prestação de serviço para a normalidade, ela propõe que a (o) psicóloga (o) trabalhe em conjunto com as demais profissões que atuam na escola e fora dela, para que assim, haja a possibilidade de “criação de espaços interpsicológicos em que sentidos possam fluir, emergir, transitar livremente, onde significados cristalizados sejam problematizados e avaliados quanto à adequação ao projeto político que coletivamente empreendem” (ZANELLA, 2003, p.73).

Em Zanella é possível ver a ampliação da problematização de quem ou a quem a psicologia serve, com a afirmação que ela serviria a uma pequena parcela da sociedade em detrimento da maioria da população. Nisso, constatamos que, a questão de classe passa a ser definida e questionada no fazer psicológico, porém, as questões de gênero e raça não aparecem nessa reflexão.

No artigo do Guardia (2005), observamos que o foco se volta novamente para o fracasso escolar, “no Brasil, o psicólogo, quando trabalha na escola oficial,

defronta-se com os problemas acarretados pelo fracasso escolar e o mal-estar deles decorrentes, que atingem as famílias e os professores em sala de aula” (p. 305). Tomando como base os artigos pesquisados, podemos inferir que a questão do fracasso escolar era algo que estava em voga à época e que tomava grande parte do tempo da(o) profissional psicóloga(o) na escola, tendo em vista que, dos cinco artigos publicados sobre psicologia na escola entre os anos de 2000 a 2009, três deles falam sobre o fracasso escolar.

No entanto, como observado nos artigos, as autoras e os autores não falam de qualquer fracasso escolar, mais principalmente dos vivenciados por alunos de baixa renda e da escola pública. As interpretações dadas aos problemas acabam por ter sua origem fundamentada em questões biológicas, como exemplos: os déficits de aprendizagem, o hiperativo, a dislexia, o hipercinético e tanto outros, o que acaba por gerar diagnósticos médicos a uma questão que pode ser fundamentalmente social.

Diante disso, a (o) profissional da psicologia é a (o) principal responsável pela criação de espaços em que sejam possíveis a troca, o diálogo e a criação de espaços de empoderamento dos sujeitos como agentes de sua própria história. Com isso, trabalhando para retirar o foco do indivíduo que outrora já foi tão criticado e debatido, posto que, parece haver um retorno a culpabilização dos mesmos agora por vias médicas.

Os artigos publicados na revista *Psicologia: ciência e profissão*, na segunda década dos anos 2000 entre os anos de 2010 a 2018 contabilizaram um total de 5 artigos, são seus autores¹⁶: Dazzani (2010), Ulup e Barbosa (2012), Petroni e Souza (2014), Machado (2014) e Braz-Aquino et al (2016). O foco dos artigos publicados a partir de 2000 deixa de ser a profissão em si e passam a ter uma correlação com algum tema da educação, podemos observar que dois assuntos (educação inclusiva e formação de estagiários em psicologia na escola) passaram a ser fonte de reflexão dos psicólogos brasileiros, tendo em vista que, eles não aparecem nos artigos de décadas anteriores.

¹⁶ As autoras e autores são: Dazanni (mulher), Ulup e Barbosa (mulheres), Petroni e Souza (mulheres) Machado (mulher), Braz-Aquino et al (3 mulheres).

O artigo da Dazanni (2010), segue este modelo ao tratar o tema da psicologia na escola inclusiva, segundo a autora um dos problemas mais grave enfrentado é a inclusão/ exclusão social e escolar. Sabemos que as escolas não podem recusar nenhum aluno por dificuldade de aprendizagem, mas esse fato, não impede de haver crianças dentro do ambiente físico da escola, porém, longe se serem de fato incluídas institucionalmente.

O fato de uma ideologia homogeneizante em nossa sociedade, a primazia pela naturalização e normalização, a preocupação excessiva com o sucesso escolar e a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais sem que a escola tenha condições físicas ou de apoio favoráveis para recebê-las, acaba por gerar exclusão do diferente (DAZANNI, 2010 e BRAZ-AQUINO et al, 2016).

O papel da (o) profissional de psicologia incluída (o) no espaço da escola é justamente problematizar os discursos que retirando a responsabilidade do estado e da escola de promover a inclusão, creditam toda a responsabilidade no aluno de se auto incluir na massa homogênea que não possui nenhum déficit de aprendizagem (DAZANNI, 2010). Reconhecemos que outrora a psicologia já esteve aliada a construção de uma escola que promoveu a exclusão, isto ainda hoje nos é muito caro, por isso, se faz necessário, que a (o) psicóloga (o) na escola não se deixe levar por discursos que centre o problema em uma única causa ou pessoa, e, sim, que busque novas formas de avaliação e primem pela compreensão da história escolar como um processo, isso exigirá comprometimento político, investigação científica, ação prática e esperança (DAZZANNI 2010).

Corroborando com o pensamento exposto, Ulup e Barbosa (2012) afirmam que a psicologia em seus primórdios de atuação, já foi fortemente marcada pelo caráter individualizante das intervenções e pela atuação que psicologizando todas as questões, culpabilizava principalmente os alunos. Nesse artigo, as autoras se propuseram a compartilhar com os leitores o processo que transformou estagiárias em psicólogas escolares, utilizaram uma proposta de atuação institucional pautada na observação participante, na escuta ativa e no reconhecimento dos atores escolares para um novo diálogo entre a psicologia e a educação.

Machado (2014), nessa mesma linha, trabalha em seu artigo sobre o encontro da (o) graduanda (o) em psicologia com a escola e o fazer psicológico pela primeira

vez durante o estágio. Em seus primeiros parágrafos, nos revela que o estudante chega à escola sabendo o que não deve fazer, a exemplo: rotular, discriminar, reduzir sujeitos a índices, ter o cuidado com interpretações totalitárias, ter o cuidado para não reproduzirem situações de desigualdade etc, grande parte dessas questões vimos nos artigos anteriores, o que nos mostra que no ano de 2014 os alunos e alunas das graduações em psicologia estão cientes do que não fazerem na escola, mas ainda se perguntam sobre o que fazer além disso?.

Em Ulup e Barbosa (2012), podemos verificar que estagiárias (os) e psicólogas (os) são vistas(os) na escola em uma posição de especialistas, nesse lugar, seriam as (os) que ditariam as regras que os demais deveriam obedecer. Machado (2014) nos revela que uma das questões vistas na supervisão das alunas e dos alunos foi que inicialmente elas/eles consideravam o funcionamento da escola como exterior e julgavam a atitude dos professores da mesma forma que os professores julgavam a atitude dos seus próprios alunos, com um olhar de busca por atitudes erradas.

No entanto, ao continuar no espaço escolar durante o estágio e com ajuda das supervisões, os estagiários, passaram a construir outras possibilidades no ambiente escolar, saíram de interpretações conclusivas do início do estágio para o desafio de exercer uma postura crítica de desconstrução de uma forma de pensar que cria um sujeito fora do diagrama das forças, os estagiários passaram a criar conexões que possibilitam diferenciações em processos cristalizados (MACHADO, 2014).

Conforme avançamos nas leituras de todos os artigos ao longo das décadas, observamos que o cerne da questão da falta de identidade creditada por muitos profissionais ao psicólogo que atua na instituição escolar brasileira, talvez resida em algumas questões: 1º) o fazer psicológico importado de outros países, 2º) a necessidade de afirmar o seu lugar na escola, 3º) os teóricos da educação em suma serem homens e o quadro nas escolas composto majoritariamente por mulheres.

A questão do fazer psicológico ter sido em grande parte importado de outros países para as escolas sem que houvesse uma criticidade por partes das (os) psicólogas (os) brasileiras (os), nos faz questionar se essa forma de vivenciar a educação se adequava a nossa realidade, sabemos que a psicologia nasce no país

dentro da área da educação, muito ligada a pedagogia, mas querendo afirmar seu lugar nesse espaço acaba por distanciar-se dessa, assumindo nas escolas um lugar secundário de apoio. Os principais teóricos da psicologia que falam sobre educação são homens, mas, o que observamos é que majoritariamente nas escolas encontram-se mulheres, não é um pouco controverso pensar que na ponta final do iceberg estão mulheres, mas quem pensa o que é a educação são homens e que quando nos referimos ao profissional que está vivenciando o dia a dia da escola nos expressamos no masculino como se em seus quadros fossem compostos por psicólogos.

Iniciamos a análise desses artigos sem nenhuma pretensão de falar sobre gênero, mas conforme avançávamos na leitura dos artigos essa questão saltava aos olhos. Por isso, optamos por nos referir à profissão de psicóloga inicialmente com a palavra no feminino, demarcando um lugar que é composto por mulheres quase que majoritariamente, mas, apesar disso, em nenhum artigo sobre a psicologia na escola, dos que foram publicados na revista *Psicologia: ciência e profissão* trazem isso como questão ou ao menos referenciam e quando a profissional é referenciada nos artigos que apesar de escrito em sua maioria por mulheres é feita no masculino.

Será que essa crise de identidade e falta de especificidade não passa por essa questão de demarcação de quem é de fato essa profissional? Afinal de contas, “o psicólogo na escola” como lemos nos artigos, acaba por ser uma figura abstrata, já que na concretude da realidade brasileira vemos uma “profissão de mulheres”.

Nesse passeio pela práxis da (o) profissional psicóloga(o) ao longo das décadas vemos pontos de inflexão, retrocessos, barreiras para a mudança, mas, não podemos deixar de afirmar que houve avanços. Fazer esse descaminho de voltar ao passado para refletir a construção da atuação profissional com base na escrita das autoras à época, foi, sem dúvida, de grande valia, para analisarmos o modo como à construção da prática profissional foi se dando ao longo do tempo.

É importante termos em mente o papel socializador da escola e a função de mediador exercida pelos profissionais que ali atuam, em especial, nestes artigos, as psicólogas e os psicólogos, que dentro do espaço institucional da escola podem contribuir para que os educandos e as educandas tenham liberdade para realizar as diferentes leituras do mundo e da sociedade em que estão inseridos.

Agir como mediador, possibilitará que os educandos enxerguem-se como seres modificadores da sua realidade e da sociedade na qual estão inseridos, permite que os mesmos tenham a noção que a educação que os transforma e também transformada por elas e eles. Dessa forma, abrem-se espaços para que os educandos tornem-se protagonistas das suas histórias, que estes passem a intervir de forma consciente na realidade circunscrita em que estão inseridos.

A fim de entender, a partir de uma prática, a discussão que venho levantando acerca da relação entre a identidade das crianças e das psicólogas na elaboração da psicologia na escola, vou ao encontro da Dissertação escrita por Vivian Vitorino (2019), psicóloga, que relata uma prática completamente tomada pela sua identidade e as dos jovens em uma escola pública. Vivian Vitorino nos faz uma convocação para um entendimento aterrado da tríade ética-subjetividade-prática.

A experiência da psicóloga Vivian Vitorino (2019) em uma escola do município de Itaboraí nos mostra que a situação atual das unidades escolares não diferem dos declarados pelas psicólogas que encontramos nas análises dos artigos, mas nos permite ratificar que existem pontos de fuga que revelam uma mudança do fazer da psicologia na escola.

Ainda é necessário lidar com a falta de estrutura e recursos do município fazendo com que, questões sociais, que gritam sobre a falta de políticas públicas, desemboquem nas escolas. Alguns resultados são a construção de processos de individualização das queixas; evasão escolar; desestruturação das equipes, relacionada a processos de culpabilização; adoecimento e consequente evasão dos profissionais da área, bem como dos alunos. Entretanto, é possível afirmar que houve mudanças significativas, no tocante ao olhar relacionado ao trabalho dos psicólogos, em tal cenário (VITORINO, 2019, p. 27-8).

A dissertação de Vivian Vitorino nos faz pensar a escola em sua concretude, que não pode ser resumida às relações de classe. Assim, é preciso, em um apelo à interseccionalidade, trazer o que no campo da psicologia ainda se faz ausente, a questão racial. Assim como eu, Vivian Vitorino, não estruturou um objeto de estudo no qual a questão racial já estivesse presente na origem da pesquisa. No entanto, o encontro com crianças e jovens negras/os de uma escola pública e sua própria formação subjetiva como mulher negra trouxeram à cena, ainda de maneira simples, as relações raciais. Afirmando isso, tanto pelo reconhecimento da autora acerca das crianças e jovens negra/os da escola e acerca da sua negritude, como pelo fato de

que é pela Capoeira, que Vivian Vitorino encontra formas de fazer outra psicologia. A autora traz assim, a partir da ancestralidade negra, outro sentido para corpo, subjetividade e para a prática psi. Vejamos o que Vivian Vitorino nos diz:

Sou mulher, sou negra, sou capoeirista e psicóloga, sou muitas outras coisas, é claro, como todos nós, mas esses são os recortes que escolho fazer logo de saída, pois creio ser os que mais claramente se farão sentir ao longo deste texto. Não a partir de um esforço para que isso aconteça, mas sim porque estes se constituem ao longo de meus encontros e das maneiras pelas quais sou interpelada enquanto *não-álbis* constituintes de minha singularidade. Ou seja, não sou capaz de fugir destas questões que me compõem na concretude de minhas relações, sendo assim, não há outra possibilidade de escrever sobre minha prática que não seja atravessada por essas (BAKHTIN, 2010). Na escola, sou reconhecida por muitos alunos como a “Psicóloga da Capoeira” ou a “tia capoeirista”, pois boa parte desses alunos também é capoeirista e já me viu jogar em algumas rodas. Agora, mais próximos, eles sempre me dizem: *Tia, ainda vou ser tão bom quanto a senhora!* ou me mostram seus vídeos com suas façanhas me interrogando sobre quando poderemos jogar juntos (VITORINO, 2019, pp. 10-1).

Vitorino (2019), na passagem acima, nos indica como sua identidade de mulher negra foi fundamental para a sua prática na escola. Isso nos remete ao que Fanon chama de descolonização do ser, quando afirma ser esse o primeiro passo para ações contracolonzadoras. Assim, para pensar e desenvolver práticas em que outra escola, que não a assimilada, a da modernidade, seja possível, Vivian Vitorino precisou provocar modificações subjetivas em si e nos outros pelo encontro com parte da nossa cultura que foi apagada e embranquecida quando se tornou folclore na narrativa da nação.

Cultura é, segundo Fanon (2015), a expressão de um povo, de seus interditos, de suas preferências, de seus modos, mas não aqueles tomados pelo discurso colonizador, mas os valores mais elementares, ou seja, aqueles construídos na concretude do dia-a-dia da luta para se constituir diante do lugar de clandestinidade que foi destinada pela violência do colonizador. Cultura é a reconexão com as origens, para que se possa romper com o lugar de objeto em que o colonizado (o deserdado dos países pobres) foi colocado, para romper com um sistema colonial de opressão. Cultura é a transformação da violência sofrida em violência organizada como luta de libertação, de superação. O primeiro passo e fundamental é a descolonização do ser. “A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de

nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ele se liberta” (FANON, 2015, p. 53).

Sigo com a fala de Vivian Vitorino:

Na capoeira, de forma geral, o objetivo não é ser o melhor de todos e sim o melhor que puder ser. Não se entra numa roda para superar aos outros, mas para superar a si mesmo com a ajuda dos outros. Assim, o objetivo principal não é derrubar o seu *oponente*, e sim conseguir se manter no jogo com seu *companheiro/parceiro*, pois não há forma melhor de aprender. Quanto mais conseguir se manter no jogo, maior será seu repertório para manter por mais tempo essas conversas em jogos futuros. A questão não é derrubar o outro, essa parte é fácil, a questão é como conseguir parar o pé antes de acertá-lo. Se seu companheiro não puder ver onde errou, não poderá evoluir e continuar no jogo, e da mesma forma você perderá a oportunidade de apropriar-se de outras maneiras de jogar. Ambos perdem. O objetivo então é manter-se no jogo! Para isso, além de conseguir manter uma boa conversação, que exige não só o conhecimento e controle de seu próprio corpo como aquele do espaço da roda, do contexto e do seu parceiro, também necessita de parceiros fora da roda que possam *comprar seu barulho* quando você já estiver cansada. Dessa forma, mesmo que mudem os jogadores em “destaque”, o jogo continua. Mesmo que em lugares diferentes, aqueles que estavam no centro do jogo e agora tomam lugar na roda podem continuar contribuindo (VITORINO, 2019, p. 11).

Tchi tchi tom dim dim, tchi tchi tom dim dim ... Ela ouve o som de longe, impossível não perceber, antes mesmo que seus ouvidos reconheçam, seu coração já acerta sua batida com o ritmo em perfeita sintonia. Não tem dúvida, é o som do berimbau chamando pra entrar no jogo. Não se lembra quando começou esse encanto. Se lhe perguntarem, tem certeza de que já nasceu sabendo sambar e gingar. Segue o som e atende ao chamado. Não há o que fazer para além disso! Não tem dificuldade em encontrar a roda de capoeira. Procura o mestre, precisa se apresentar e pedir licença para entrar na roda. Diz a qual grupo de capoeira pertence e logo encontra lugar na roda para juntar-se ao coro. Não está trajando sua calça de capoeira e seu abadá, mas sua identidade capoeirista está para além de sua aparência. Não tem que competir por espaço, a roda a absorve e quando vê, sua voz e suas palmas já fazem parte da roda compondo uma só voz que levam o ritmo e a energia para aqueles que estão jogando. Ela percebe a energia da roda, sente que está entre pares, companheiros mesmo que desconhecidos, por estarem compartilhando, naquele momento do mesmo sentimento de pertencimento. Ela percebe que o clima da roda está bom e sente necessidade de pisar nesse chão. Ela entra na roda pra jogar, mas não entra sozinha. De alguma forma chega acompanhada por todos aqueles com os quais partilhou encontros ao longo de sua vida. Ela entra com seu tio, com seu pai, com seus irmãos, com seus colegas de grupo, com todos com quem já jogou ou observou, encantada a jogarem. Enfim, ela entra com todos que, de alguma forma, a ajudaram e ajudam a trilhar este caminho de capoeirista. Eles a acompanham na forma como ginga, na forma como aprendeu a responder determinados movimentos, na malemolência de seu corpo seguindo o ritmo da roda, na malandragem com a qual consegue se esquivar de entradas ‘maldosas’. Ela se aproxima do berimbau e lhe presta reverência. Pede a proteção dos santos, Entidades, de Deus, do Universo... Não importa. Tira seu momento de prestar o devido respeito àquele espaço. Cumprimenta seu companheiro de jogo, mostrando-lhe a devida deferência, sabendo que a recíproca é verdadeira. O jogo começa. Os tocadores

trazem o contexto do jogo e a roda dita o ritmo de nossa conversa. Ele pergunta com uma armada, ela responde com uma queixada e assim segue o jogo... Ele pergunta, ela responde; ela pergunta, ele responde. O tempo deve ser acordado, nem o dela e nem o dele, é o nosso tempo de conversa. Algumas vezes o tempo se ajusta tão bem que é possível complementar o que o outro está dizendo no jogo (VITORINO, 2019, p. 9-10).

A escola vem sendo a grande instituição de promoção da tutela para adequação a “boa ordem social”, que no Brasil passa pela política de embranquecimento, com o desenvolvimento de estereótipos e práticas de racismo, em que alunos negros e alunas negras não se reconhecem e não encontram referências do patrimônio. A partir de uma análise das ações da psicologia na escola diante das questões raciais, nos cabe a pergunta: o que a psicologia, com as suas ações e seus conceitos de subjetivação universais que trazem as marcas do embranquecimento no Brasil, pode fazer?! Vivian Vitorino (2019) ensaia uma resposta a essa pergunta.

Vitorino (2019) compartilha que quando chegou à escola havia uma crença generalizada que a profissional da psicologia resolveria todos os problemas em um passe de mágica e uma grande demanda para atendimento clínico dos educandos.

A Psicóloga inicia seu trabalho imaginando a comunidade na qual atua representada, principalmente, pela palavra ausência. Há nessa localidade uma total ausência, inclusive, de direitos constitucionais, como por exemplo: o direito à saúde; à ir e vir; à vida (que também poderiam ser representados pelo salário dos funcionários, pela alimentação dos alunos, etc.). Pensa em como dar suporte ao trabalho de seus colegas de equipe percebendo que, entre os mesmos, o que predomina é a doença. O adoecimento se apresenta, até mesmo, na incapacidade de sustentarem seus próprios corpos dentro de tal espaço. Com esmero, reflete sobre suas possíveis ações. Tenta construir redes de apoio, compor com o que já acontece e propor novas formas de ver as situações, mas a todo o momento, é invadida por novos acontecimentos que fogem de suas possibilidades de intervenção, e que também, contribuem para a disseminação de preconceitos e cristalização de práticas que minam suas construções (VITORINO, 2019, p.38).

No entanto, o não reconhecimento dos modos de vida, da cultura das crianças e jovens que habitam nossas escolas faz com que essa instituição em muitos casos seja adoecedora. Pensando o adoecimento causado por esse processo colonizador no Brasil, Wade Nobles (2009), citando o psicólogo Akbar (1981 *apud* NOBLES, 2009), afirma o que chama de terrorismo psicológico: “desordem do ego alienado, em que o indivíduo comporta-se de modo contrário à sua própria natureza sobrevivência” (p. 289); “desordem do ser contra si mesmo, em que o indivíduo expressa hostilidade aberta ou disfarçada em relação ao próprio

grupo, e, portanto, a si mesmo” (p. 289). Sobre isso, Vivian Vitorino (2019, p. 54-55) nos diz:

Então, o que se defende aqui é a presença de uma precariedade que é anterior ao próprio nascimento, pois “é exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver” (BUTLER, 2016, p. 32). Ou seja, entendendo que não há possibilidade de uma vida sem que haja as condições sociais que a possam sustentar, entende-se que a condição de qualquer vida é a de precariedade e que tal condição nos coloca a obrigação, enquanto parte de uma rede de apoio social, de proteger e cuidar dessa vida. O problema está no fato de que, para que esta obrigação nos seja imposta, é necessário que nos entendamos enquanto componentes desse *nós*, e que a precariedade dessa vida seja reconhecida por esse *nós*. Mas o que acontece então, quando essa vida não é reconhecida como uma vida inteligível? É possível reconhecer a precariedade de uma vida que não é reconhecida como tal? É preciso que eu reformule algo que pontuei algumas vezes ao longo desse processo de escrita e reflexão ao dizer que nessa localidade predomina a ausência do Governo (e/ ou Estado). Muito pelo contrário, esse se incide e se presentifica nessas localidades justamente pela imposição de sua ausência, deixando claro que esse *nós*, não os reconhece enquanto vidas passíveis de serem vividas, portanto, cuidadas e protegidas. Além disso, é preciso ressaltar o risco do ato de reconhecimento desses outros corpos que não estão incluídos nesse *nós*, pois a simples existência daquilo que não é o *nós* ou o *eu* faz com que nos perguntemos não sobre a natureza do outro, do diferente, mas sobre nossa própria natureza. Faz com que, perigosamente, questionemos a nós mesmos. Ou seja, o reconhecimento do outro, ou a possibilidade de borrar fronteiras e territórios, coloca em risco a minha própria possibilidade de existência (HARAWAY, 2009). Como é possível, então, assegurar a nossa sobrevivência e a construção de possíveis, através de um exercício crítico que nos permita (re)inventar-nos a partir dessas fronteiras já tão bem demarcadas? Como é possível que possamos assegurar nossa sobrevivência, *nós*: Professores, Psicólogos, Alunos, Funcionários, Pais, Familiares, Comunidade etc

Mas, e a psicologia, como pode se inserir na escola levando em consideração essas advertências? Vitorino (2019, p. 49-50) nos ajuda:

Cansada de ouvir sobre as impossibilidades de trabalho na área escolar, sobre a produção de queixas pelas queixas e sobre as cristalizações que impossibilitam e emperram qualquer construção positiva nestes espaços, tento me retirar destas leituras quase que pós-apocalípticas da educação pública brasileira. Sinto a necessidade de demandar energia e de debruçar-me sobre a análise desse espaço que atualmente ocupo e no qual tenho investido meu tempo, meu corpo, meu intelecto e meu desejo, apostando na busca por parceiros e ferramentas que possam se traduzir em potência na construção deste caminho. É aqui, junto aos alunos, junto a esses corpos que se recusam a sair do jogo, mesmo já demonstrando sinais de cansaço, à espera de companheiros que “comprem seu barulho” para que possam continuar na roda (não porque é preciso continuar, mas porque escolhemos fazê-lo), que vejo possibilidade de compor. É entre esses alunos que encontro par na construção de maneiras de escapar dessa massiva produção de isolamento e adoecimento. Pensando em meu processo de profissionalização, desde a entrada na graduação, não é difícil dizer da minha falta de preparo para as questões com as quais tenho me deparado dentro do ambiente escolar. De fato, toda a teoria, os textos, os estágios pelos quais passei - ferramentas “indispensáveis à formação” de uma

profissional Psi, dizem - sem desmerecer seu valor acadêmico, não conseguem se aproximar desse cotidiano conturbado, dinâmico, vivo e imprevisível que ainda é o ambiente escolar, em função de tudo o que o atravessa. Entretanto, não estou afirmando que tais ferramentas deveriam, em algum momento, dar conta desse ambiente, das forças, dos acontecimentos e de toda a vida que existe e que tenta fazer existir. Também não estou defendendo ser possível que, em algum momento, estejamos nós, profissionais, realmente preparados e completos em nossas profissões. Falo justamente da importância de tudo aquilo que escapa às teorias, aos planos e planejamentos. De tudo aquilo que não cabe nos relatórios e que pulsa e vibra, a todo momento, dentro dessas instituições, lembrando-lhes suas inutilidades e nos lembrando de nossas incapacidades e limitações [...] Há não só uma necessidade de entendimento desse ambiente no qual me encontro à deriva, dos espaços ocupados e das funções nele desempenhadas; ou da desconstrução de processos e da forma como estes vêm se sustentando; ou da deformação, das arrogantes certezas, construídas ao longo de minha vida escolar/acadêmica; como também, e principalmente, de criar formas melhores de ocupar estes espaços, posições e papéis. Possibilitar a construção de outras formas de ser e estar nesse ambiente supõe a responsabilidade que passa, necessariamente, pela minha capacidade de implicação com estas práticas. Nesse ponto, a objetividade possível e desejável é aquela que se relaciona diretamente com a parcialidade advinda do meu olhar e das ferramentas das quais me utilizo para mediá-lo e/ou constituí-lo (HARAWAY, 1995).

Vivian Vitorino anuncia o sentido que o corpo pode ter nessas práticas e sou tomada pela forma como ela coloca “o corpo para jogo”, expressão da psicóloga capoeirista:

Caminho na busca de produção de um corpo passagem, capaz de operar mudanças no enquadramento de determinadas questões, através das quais seja possível a (re)construção de processos, paisagens e histórias. Um corpo que torne possível a continuidade dos movimentos, que tem se construído a cada dia (2019, p.50).

Minutos depois, retornando pelo pátio da escola, é novamente atravessada em seu caminho. Um copo de guaravita parece correr em sua direção, ao que, instintivamente, ela apara com um de seus pés. Ao olhar em volta, vê os mesmos alunos que antes lhe solicitavam a bola para seu jogo de futebol e lhes joga o copo de volta assimilando que, naquele momento, passou a fazer parte do jogo. Na falta da bola e do apoio para consegui-la, ao invés de desistirem de seu intento e perderem seu recreio se lamentando por não terem conseguido jogar, eles não só transformaram um copinho de guaravita amassado em uma bola viável ao jogo, como também acabaram fazendo com que a própria psicóloga, mesmo que involuntariamente, participasse com eles. Ao perceber-se da situação, e enquanto um sorriso inadvertido pousava-lhe à face, não pôde evitar de pensar: *Gênios!* (2019, p. 59)

Como transformar um copo de guaravita em uma bola e ainda conseguir construir amigos através das brigas que nos unem para além de nossas idades e experiências, quando o importante é possibilitar a continuidade do jogo? Como fazer como os alunos, que se reinventam e reinventam os espaços diante das dificuldades e barreiras que se lhes apresentam no cotidiano, ao invés de simplesmente fazer como nós, profissionais que só conseguimos focar nas impossibilidades impeditivas à realização do trabalho, nos paralisando sem que consigamos encontrar uma alternativa ou construir possibilidades? Como me reinventar e/ou ao espaço escolar a partir de meus desejos? (p. 62).

Vivian Vitorino fala de construção de parcerias em que não necessariamente as condições se dão pela interdisciplinaridade entre campos de saberes da ciência, mas, sim, entre os atores escolares. Entre a psicóloga e suas/seus alunas/os em um processo de descolonização do ser e do saber. Descolonização da psicóloga e das/os estudantes, em que o jogo no pátio não é apenas recreação, mas é reconhecimento, encontro de uma cultura. Descolonização da psicologia em que a ação se dá diretamente no encontro de corpos, linguagem, pensamento e subjetividades. Relação entre corpo e subjetividade não é nova no campo da psicologia, mas pensar essa relação a partir do sentido que a marca que constrói essa relação é a cor/etnia é nova e precisa ser pensada. Santos e Silva (2018), Santos e Oliveira (2019) vêm pensando essa relação.

Pensar essas questões na teoria é mais fácil do que vivenciá-las na própria carne, relatos, como os apresentados pela psicóloga Vitorino (2019), nos tocam de maneiras muito profundas, lutar com forças existente e deparar-se com situações que nos mostram realidades concretas, vidas, dor, medo, morte e que demandam responsabilidades e respostas que em muitos casos não se tem, deverão levar as profissionais a refletirem e buscarem práticas além da mera produtividade.

Atualmente, segundo relato de Vitorino (2019) muitos na escola já reconhece a profissional de psicologia como uma parceira na escola a somar na equipe que poderá contribuir para além dos atendimentos individuais e trazer outra perspectiva para os dilemas enfrentados nesse ambiente, ainda que as questões não possam ser resolvidas, mas, com as quais é necessário lidar. Essa parceria com as/os alunas/os só foi possível pela posição que a psicóloga assumiu diante das/os alunas/os. Vitorino promoveu uma mudança ética e subjetiva quando organizou a relação entre teoria e prática verdadeiramente como práxis. E isso só foi possível porque questões relativas à identidade dela e das/os jovens foram colocadas em cena.

O próximo capítulo é um ensaio acerca da questão da interseccionalidade entre raça, gênero e classe e suas contribuições para pensar a prática psi nas escolas. Lembramos que o encontro com gênero se deu nas análises que fizemos dos artigos da área de psicologia escolar; e que o encontro com a questão racial veio pela perspectiva de que nas escolas públicas estão as crianças e jovens

negras/negros e, também, pelo encontro com a pesquisa de Vivian Vitorino. Tudo isso afirmado por ser eu uma mulher não branca, psicóloga que atua na interface com a educação. E a classe, bem sabemos, que é uma categoria há muito tratada pela psicologia.

CAPÍTULO 3 - PSICOLOGIA NA ESCOLA E A INTERSECCIONALIDADE ENTRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO.

A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais (FREIRE, 2002, s/p).

O sistema de classe é uma organização social e de discursos, saberes e práticas que foi criado e se perpetua no âmbito material e cultural, influenciado pelo sistema de raça e de gênero que exprime as desigualdades nos diferentes aspectos da vida social (econômico, trabalho, político, sexual e no aspecto dos direitos). Esse complexo sistema divide ricos e pobres, brancos e pretos, homens e mulheres e se constitui em nome das diferenças e desigualdades que se criam e se perpetuam no nível material e cultural de um povo.

Compreender essa noção macro dos fatos é urgente para não reforçar teorias que culpabilizam única e exclusivamente o indivíduo, distante de análises mais aprofundadas das relações de poder que constituem a sociedade. Portanto, falar de interseccionalidade de classe, raça e gênero é identificar sistemas complexos que possuem pontos de embricamento e retroalimentação.

3.1 A PSICOLOGIA NA ESCOLA E AS DISCUSSÕES DE CLASSE

A escola se figurou como um dos principais pilares de mobilidade da estrutura social vigente e, por isso, acabou por forjar-se como um elemento de sustentação da desigualdade social.

Pensando a psicologia na escola, a maior representante dessa discussão é Maria Helena Souza Patto, com quem já dialoguei neste texto, mas que trago

novamente a fim de organizar as ideias de como os estudos na área de fracasso escolar, Patto associou a psicologia escolar e pobreza, não como fez a Teoria da Carência Cultural e ou a Teoria das Raças, afirmando impossibilidades e culpando as famílias, mas afirmando a crítica à escola e ao mesmo tempo afirmando a possibilidade de se construir alternativas.

Partindo destes aportes teóricos, a autora demonstra como as relações de poder, cristalizadas no cotidiano dos espaços escolares e sociais, influenciavam as práticas pedagógicas. É por esse percurso que a ela consegue desconstruir os mitos, preconceitos e ideologias cientificamente legitimadas que enviesam o processo educativo, culpabilizando o sujeito e a sua história de vida pelo fracasso escolar. Sendo assim, aborda o fenômeno como uma construção histórica e social (SOUZA E FREITAS, 2019, p. 249).

É preciso reconhecer a vanguarda e a importância da professora Maria Helena Souza Patto nessa discussão. E afirmo que a discussão de raça que por ora trazemos não é a que ela denuncia a raça como fator biológico e ou cultural para justificar a não aprendizagem. E a ela me uno nessa crítica. No entanto, no Brasil, aconteceu que ao se reconhecer que a raça, como categoria biológica, não existe e que não pode ser fator determinante, os estudos raciais, que tomam a raça como construção social, política e econômica no país foram negligenciadas. E é essa discussão que apenas anunciamos nesta dissertação: classe não pode ser o que abarca todas as questões, sobretudo, as relações raciais e de gênero.

3.2 A PSICOLOGIA NA ESCOLA E O GÊNERO

Discutir a questão de gênero nas escolas se faz oportuno, quando pensamos que grande parte das profissionais não só da psicologia, mais de outras áreas do conhecimento são mulheres. De forma geral, a escuta, cuidado, ensino, acolhimento foi concebido e estimulado como se fosse algo maternal, uma vocação, e os primeiros cursos no país a aceitarem mulheres estavam ligados a essas profissões.

(...) a profissionalização feminina iniciada no final do século XIX se deu relacionada à tradicional posição das mulheres na sociedade, ligadas ao cuidar, ao educar e ao servir, seja caucionada pelo instinto materno, seja pautada por uma vocação ou um dom do feminino (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 37).

Analisando a questão, verificamos as inscrições sócio-históricas envolvidas nas escolhas profissionais e no imaginário de posições atribuídas socialmente a homens e mulheres. Dessa forma, o gênero mais do que produzir as diferenças binárias entre homens e mulheres, revela-se nas ideias que se reproduzem nas

instituições, nas estruturas, nas práticas cotidianas e nas relações sociais (LHULLIER, 2013).

Por isso, como categoria de análise, incide sobre questões históricas e políticas de constituição da psicologia no país, mesmo assim, em uma profissão majoritariamente feminina essa questão foi e é pouco debatida. A própria pesquisa realizada com psicólogas pelo CFP (2013) nos mostra que, apesar do imperativo do feminino, com ele, não veio associado o reconhecimento às mulheres da profissão.

Estamos concebendo a palavra gênero como aponta Bandura (1997 apud NOGUEIRA, 2001, p. 140): “gênero passa a ser concebido, não como inato, mas como o resultado de forças sociais e culturais, aprendido por intermédio dos processos de modelagem e imitação”. Com isso, estamos tratando aqui do feminino sem problematizar questões mais complexas que podem estar envolvidas nessa nomenclatura, quando nos referirmos ao feminino, tratamos das mulheres, a partir do sexo biológico, sem considerar os múltiplos significados que a palavra pode assumir.

As profissionais na escola, como formadoras que atuam no ambiente escolar, têm a missão de trazer para o debate a reflexão sobre esse tema e discutir a naturalização dos papéis socialmente construídos. Entendendo a responsabilidade que o campo psi tem, dado ao fato que o seu campo de estudo é o próprio homem e a própria mulher.

“O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86 apud CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.64). Corroborando com o descrito por Scott a pesquisa realizada pelo CFP (2013), constatou que, um grande contingente de profissionais não exercem a profissão de psicóloga ou, pelo menos, não como atividade principal, uma parcela trabalha em tempo parcial e a remuneração de maneira geral funciona como completo e não renda principal.

Os problemas do trabalho enfrentado pelas profissionais são semelhantes aos relatados em outras pesquisas que tratam da divisão do trabalho entre os sexos, como: remuneração, cuidado com os filhos e a dupla jornada de trabalho. Vejamos o

que nos diz Rosemberg (1983) em seu artigo intitulado “Psicologia, profissão feminina”:

(...) a psicologia parece não constituir uma carreira desviante no que diz respeito às discriminações sofridas pela mulher: remuneração inferior à masculina, remuneração complementar à renda familiar, número de horas de trabalho fora de casa inferior ao do homem, encargos familiares que competem com a atuação profissional, dificuldades de absorção pelo mercado de trabalho (ROSEMBERG, 1983, p. 34).

A psicologia devido ao seu caráter humanista e menos tecnológico é vista pela sociedade sexista brasileira como “coisa de mulher”, alguns tentam explicar essa diferença levando em consideração uma distinção arbitrária que afirma ser a mulher mais expressiva e emotiva e o homem mais racional. Essa afirmação não se comprova na realidade, tendo em vista que, nos países mais desenvolvidos é justamente o inverso, apesar do número de mulheres terem aumentando consideravelmente também nessas nações (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988).

Com isso, o que verificamos é uma categoria que sempre falou no masculino “nós psicólogos”. Uma profissão que em muitos momentos contribuiu para reforçar diferenças entre homens e mulheres, com base em estereótipos e preconceitos, a partir da noção de diferenças de personalidade. Essa crítica não poderia deixar de ser feita, mas com ela, vem também, o reconhecimento que mudanças já podem ser observadas, as pesquisas realizadas pelo próprio conselho nos mostram que essa questão passou a ganhar visibilidade.

No entanto, o verdadeiro avanço está em ir além da constatação da psicologia enquanto profissão feminina, além dos números e passarmos a traduzir o quantitativo em potência de vida e transformação das relações sociais e profissionais vivenciadas no cotidiano.

3.3 A PSICOLOGIA NA ESCOLA E A RAÇA

A instituição escolar, através dos séculos, tem se mostrado um espaço que em vez de promover a promoção e democratização a lugares de reconhecimento social tem funcionado como um lugar de difusão das representações negativas do negro. Trazer esse assunto em voga não é algo novo, tendo em vista que, Patto já traz nos seus estudos na década de 1980 e 1990 a questão de classe e raça como um fator para o estudo do fracasso escolar e Bicudo (1955) traz a questão da raça

como fator para as atitudes dos escolares frente aos colegas negros. Penso que ambas com perspectivas diferentes e sobre isso falarei mais adiante.

O que veremos, no entanto, e que esses fatores ao longo do tempo serão deixados de lado em busca de uma igualdade da educação e do ensino que na verdade não existem. Esta é também uma discussão que faço mais adiante. O mito da igualdade racial criado no Brasil para raça, classe e gênero tem a ideia harmoniosa que todas as camadas sociais e grupos étnicos teriam as mesmas oportunidades. Essa falsa ilusão serve a dois propósitos iniciais: o primeiro é manter a classe hegemônica no poder e na dominação dos subalternos e o segundo é não permitir que os grupos subalternizados tomem consciência dos mecanismos de exclusão a qual são submetidos.

Essa “democracia” encobre os conflitos e a verdadeira razão das coisas. No Brasil, a partir da década de 1930 com a ascensão da nova classe social que é o proletariado urbano, teorias racistas que antes ditavam o espaço dos grupos e declaravam a diferença entre brancos e negros não puderam mais dar conta de explicar a sociedade brasileira. Por isso, a partir das primeiras décadas do século XX há uma mudança no pensamento social brasileiro o conceito de raça é modificado para o conceito de cultura (ANDRADE, 2017).

Um grande expoente dessa mudança é Gilberto Freyre que em seus escritos passará a valorizar o mestiço, diferenciando-se assim dos teóricos do século XIX (Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana), essa mudança de pensamento se deu em virtude do desenvolvimento econômico-social em curso no país que era incompatível com a antiga representação do sujeito brasileiro como sendo preguiçoso e indolente (ANDRADE, 2017).

Dessa forma, os diversos campos da sociedade (médicos, advogados, educadores, políticos, escritores e intelectuais) dividiram-se na discussão de quem era o responsável pelo atraso nacional. Houve os que mantinham a tese que era a mistura de raças o problema e os que seguindo os discursos sanitaristas disseram ser as doenças, a falta de higiene e o saneamento os verdadeiros inimigos (ANDRADE, 2017).

Para continuar essa discussão, vamos entender melhor o que estamos chamando de raça. A palavra raça aqui é empregada como o conjunto de

características fenotípicas e biológicas compartilhadas por um determinado grupo social que se reconhecem e se afirmam como pertencentes, nisso não haveria problema algum, o erro incorre em querer classificar as raças como superiores x inferiores. No Brasil, o conceito de raça foi utilizada como ferramenta de submissão de toda uma população sobre outra, a raça negra teve todos os seus traços de origem morais, intelectuais e físicos ditados como inferiores ao da raça branca. “A raça e aqui entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira” (GOMES, 2012, p. 727).

Nisso vemos que, o racismo no Brasil, se desenvolveu com base em uma ideologia do branqueamento que é revelada por meio de práticas sociais, discursos e representações. O racismo e o colonialismo são modos socialmente construídos de ver o mundo e viver nele através da linguagem, dessa forma, almejando reconhecimento e legitimidade o negro introjeta os referenciais do branco, domina a língua e assume a identidade cultural, mas, ainda assim, resulta em ilegitimidade (FANON, 2008).

Acreditando nessa ilegitimidade muitos negros se voltam contra a própria negritude, os negros então buscarão um espelho que oferece um reflexo branco. Como nos mostra Fanon (2008), a colonização possibilitará a subordinação material, assim como, a subordinação dos modos como as pessoas se expressam e se entendem. A luta contra o racismo, não é de aceitação de o negro ser o Outro, mas é para entrar na dialética Eu-Outro, tendo em vista que, essa dialética é a base da vida ética e ao negro foi negado esse lugar de Outro, a negação no ser do negro permitiu que a essa raça fossem realizadas as maiores atrocidades.

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95-96).

Por isso, a subjetividade, a ética e a práxis dos profissionais que atuam nas escolas é tão importante, a compreensão das estruturas sociais que estão por trás das ideais racistas exibidas em frases e atitudes em nossa sociedade precisam ser

observadas e debatidas quando eu atuo em um ambiente de ensino. Não posso simplesmente me contentar com as coisas como elas são, mas, a partir do questionamento de como as coisas são, eu abro oportunidades de escolha e entendimento ao sujeito.

No texto da Bicudo (1955), “Atitudes dos Alunos dos Grupos Escolares em relação com a cor dos seus colegas” nos traz a possibilidade de refletirmos sobre as percepções dos alunos e seus familiares quanto ao preconceito racial com base nas suas atitudes. É interessante notar que esse estudo foi realizado na década de 1950, uns 60 anos depois da abolição da escravidão no Brasil que foi sancionada em 1888.

Na leitura do texto, verificamos que, quer seja, de forma implícita ou explícita o preconceito racial ainda encontrava-se muito presente no dia a dia do brasileiro, na sua conduta, na forma de pensar e realizar escolhas. A pesquisa aponta que quanto mais preto se for, maior seria o fator de rejeição comparado ao branqueamento gradativo que seria fator atenuante da rejeição (BICUDO,1955). Quando observamos isso na realidade brasileira atual, vemos que esse mesmo princípio ainda é fator de maior ou menor rejeição social.

De todos os alunos escolhidos como preferidos pela turma, somente um aluno negro se figurou nesse lugar, os demais eram todos brancos. A escolha do negro como melhor aluno só foi possível devido a posição de destaque como um dos alunos mais adiantados da turma, demonstrando que ao negro seria necessário um maior esforço para atingir posições de destaque e que esses patamares serão atingidos conforme o negro apresentar qualidades de branco (BICUDO, 1955).

Os pais dos alunos entrevistados nos mostram um panorama do preconceito social e racial contra o negro, a maioria dos pais demonstrou uma atitude desfavorável contra os pretos, utilizando de estereótipos para justificar seus preconceitos e sentimentos de hostilidade e demonstrando que sentimentos de culpa acompanham os sentimentos hostis ligados a discriminação (BICUDO,1955).

Esses mesmos preconceitos e hostilidades são observados ainda hoje, de forma geral, ganharam nova roupagem, apresentando a falsa aceitação e “um aqui no Brasil não existe isso”, mas, verificarmos que o preconceito muitas vezes é velado nas nossas atitudes do dia a dia. A nossa cultura está tão permeada de

padrões brancos na forma de pensar o que é belo, o que é “certo”, na forma de falar ou agir que tudo que é diferente disso é visto como feio, não é por acaso que temos várias expressões que menosprezam os pretos, “justificando” esse lugar de menor atribuído a população.

Os séculos de exploração do trabalho escravo dos negros, o racismo expresso de maneira que eram vistos como inferiores, com baixo nível de inteligência e reduzidos a situação de coisa, gerou a exclusão do negro aos direitos concedidos aos brancos. Fato esse que se reflete nos vários segmentos da sociedade, como exemplo: a educação e as escolas. Principalmente, nas escolas públicas do país que em sua maioria são compostas por meninos e meninas negras das classes menos favorecidas, segundo dados do IBGE (2019), 9,4% da população autodeclararam-se pretas e 46,8 pardas o que totaliza mais da metade da população brasileira e esses dados não se refletem em ocupação de empregos e cargos de liderança.

Nesses espaços, “comandados por brancos” seja pela maioria dos profissionais serem brancos ou por reproduzirem a mentalidade da branquitude, os alunos negros não se reconhecem no ambiente, nos livros didáticos, nas falas dos professores e observamos crianças pretas sendo taxadas como “preguiçosas”, “incapazes” e “incompetentes”. Ou ainda como nos mostra Fanon (2008), o Antilhano se percebeu reconhecido como preto somente na medida em que as características de ruim, indolente, malvado eram atribuídas a sua pessoa, todas as demais características que se opunham a essas eram brancas. Dessa forma, o espaço escolar é um dos lugares em que as representações negativas do negro são difundidas, o fato dos mesmos não aprenderem conforme a maioria assim o faz, seria sinônimo da sua incapacidade e por isso nenhum esforço é feito de ensinar de outra forma, tendo em vista que, na verdade, ele ou ela só estão reproduzindo o que já era esperado para sua pessoa.

Segundo os dados do IBGE (2019) sobre indicadores sociais, os cargos gerenciais no país são ocupados 68,6% por brancos; 32,9% dos negros ganham menos de 5,50 dólares por dia, contra 15,4% dos brancos que se encontrariam nessa situação; a taxa de analfabetismo entre os negros é de 9,1% e dos brancos

3,9% nos mostrando que sobre a população negra no Brasil os índices sociais são vividos de forma mais degradante do que sobre a população branca.

Verificamos que, o reflexo da ideologia racista ainda perdura sobre a população negra, com herança do escravagismo e o impedimento velado da ascensão social das camadas marginalizadas e oprimidas. Segundo Bento (2002 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 9): “O racismo como, um discurso hegemônico da raça branca, é uma prática histórica e um dos principais fatores que contribuem com os altos índices de evasão escolar e de repetência entre a população negra”.

Dessa forma, essa estrutura racista ainda presente em nossa sociedade deve ser combatida e revelada, posto que, um dos grandes problemas do enfrentamento do racismo no Brasil é a sua invisibilidade e a sua confusão com discriminação de classe. A capacidade de nos indignarmos, criando resistência e espaços de reflexão e luta contra esse tipo de violência se faz necessário. Por isso, a escola na figura dos educadores e educadoras e das (os) profissionais que compartilham esse espaço tem a importante missão de ser lugar de superação da reprodução das representações negativas do negro.

Observamos que o racismo, o sexismo e o sistema de classes apresentam especificidades, mas, possuem formas de aprisionamentos semelhantes, todos eles se promovem a partir da naturalização das experiências sociais que acabam por contribuir com a racialização e classificação hierarquizada dos grupos sociais. Fatores como a constituição familiar no país, as dimensões públicas e privada, o mito da democracia racial, o lugar da mulher nas relações sociais e a ciência que em muitos momentos reproduziu a lógica colonial são aspectos que devem ser considerados quando analisamos a interseção entre gênero, raça e classe. No entanto, é importante aqui alertar para o conceito de interseccionalidade, pois não se trata de somatório de categorias, mas e o esforço para lidar com experiências de opressão de raça, classe, gênero, etnia e outras, como nos alerta Patricia Hill Collins (2019).

Não tivemos por objetivo esgotar esse assunto, mas promover um espaço de reflexão acerca dessas questões relacionadas à profissão e a escola no país. O próximo capítulo é a tentativa de lidar com a opressão pela raça nas escolas e de pensar outra psicologia diante disso. Foi escrito a muitas mãos, com Luiza Oliveira e

Abrahão Santos, professora e professor com os quais interagi no curso de Mestrado, e com as mãos de Fanon, Freire, Bicudo, em uma luta contracolonial.

Tomamos este artigo como as considerações finais da nossa Dissertação. Logo após o artigo, faremos a apresentação dos referenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS — O ARTIGO

As considerações finais vêm na forma de um produto, que é o artigo a seguir, escrito a muitas mãos com a minha orientadora, professora Luiza Oliveira, e com o professor Abrahão Santos, que ministraram a disciplina de Tópicos Especiais em Estudos da Subjetividade IV: Linguagem Colonial e Subjetividade: Estudos da Obra de F. Fanon, ministrada em 2019, no Programa de Pós-Graduação em psicologia da UFF. E foi, a partir do encontro com Fanon nessa disciplina, que comecei a pensar na discussão racial, não em minha vida, como contei na apresentação da dissertação, mas nas amarrações com o campo da psicologia.

A escrita deste artigo foi tão importante para pensar a construção desta dissertação e para organização de todo o pensamento desta pesquisa, que resolvi trazê-lo na íntegra. Informo, ainda, que o referido artigo está submetido ao Dossiê Questões Epistemológico-metodológicas, a ser publicado na Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia.

RAÇA, SUBJETIVIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA: O QUE A PSICOLOGIA PODE APRENDER COM OS DIÁLOGOS ENTRE FANON, FREIRE E A SOCIOLOGIA DO NEGRO NO BRASIL

RESUMO

Este artigo discute os modos de subjetivação e as práticas da psicologia na escola, a partir das relações entre as obras de Frantz Fanon, de Paulo Freire e da Sociologia do Negro no Brasil. Ao longo das décadas, temos observado práticas psis nas

escolas engendradas por operadores éticos pautados no diagnóstico psicopatológico, na compensação e na adaptação, reveladores de uma psicologia colonialista, pois fundamentada em uma concepção de sujeito universal, que sabemos ser a representação do homem branco europeu do início do século XX. Porém, mesmo com a entrada em cena da chamada psicologia social crítica, esse saber, em sua intersecção com a escola, continuou a desenvolver práticas que excluem a realidade concreta das/os escolares, que, na escola pública brasileira, são jovens negras/os. Este estudo objetivou, assim, refletir acerca de outro modo possível para as relações entre a psicologia e a escola. Para tanto, discutimos as relações entre raça, subjetividade e exclusão social a partir da análise dos conceitos de violência e de cultura nas obras de Freire e Fanon, aliada aos estudos da Sociologia do Negro no Brasil. A interface entre esses dois autores se justifica pela aposta que fizeram na luta contracolonial a partir da questão racial, especificamente nas obras do autor martinicano, mas que é presente no último texto do autor brasileiro, o que pode nos ajudar a afirmar uma psicologia contracolonial, aterrada e antirracista.

Palavras-chave: psicologia antirracista, psicologia escolar, subjetivação.

ABSTRACT

This article discusses the modes of subjectification and the practices of psychology at school, based on the relationships between the works of Frantz Fanon, Paulo Freire and Sociology of the Negro in Brazil. Over the decades, we have observed psis practices in schools engendered by ethical operators based on psychopathological diagnosis, compensation and adaptation, revealing a colonialist psychology, since it is based on a concept of universal subject, which we know to be the representation of the European white man of the early 20th century. However, even with the entry into the scene of the so-called critical social psychology, this knowledge, at its intersection with the school, continued to develop practices that exclude the concrete reality of schoolchildren, who, in the Brazilian public school, are young black women . This study aimed, therefore, to reflect on another possible way for the relations between psychology and the school. For that, we discussed the relations between race, subjectivity and social exclusion from the analysis of the concepts of violence and culture in the works of Freire and Fanon, combined with the studies of the Sociology of the Negro in Brazil. The interface between these two authors is justified by the bet they made on the counter-colonial struggle based on the racial issue, specifically in the works of the Martinist author, but which is present in the last text of the Brazilian

author, which can help us to affirm a counter-colonial psychology, grounded and anti-racist.

Keywords: anti-racist psychology, school psychology, subjectivity.

INTRODUÇÃO

O presente artigo desenvolve uma discussão sobre a prática da psicologia na instituição escolar. Este tema se apresenta porque a psicologia vem produzindo, na sua interface com a educação, práticas excludentes e constitutivas de um sujeito apartado da vida (BASTOS E GOMIDE, 1989; PATTO, 1987; MEDEIROS E AQUINO, 2011). Essa forma de entender o sujeito faz com que o campo psi desenvolva ações de intervenção marcadas pelo operador ético da modernidade - são ações pautadas em abordagens diagnósticas, compensatórias e adaptativas (OLIVEIRA, 1997), que são instituidoras da tutela como responsabilidade social e como um “mercado do cuidado da infância” (LEMOS, 2018, p.200).

A psicologia, como campo de produção de conhecimento e de intervenção, é uma das racionalidades que, em nome dessa ética do saber sobre o outro, desenvolve e afirma ações de controle e vigilância (FOUCAULT, 1987) da infância, a fim de que a “boa ordem social” seja mantida. “Boa ordem social” escrita assim mesmo entre aspas, pois, mesmo que anunciada como verdade universal, traz as marcas, na sociedade moderna, das relações de saber produzidas pela ciência normativa, das relações de poder do Estado controlador e das relações de produção capitalistas. E é em nome dessa tríade – Ciência, Estado e Capital, que a psicologia cria e articula saberes e técnicas de cuidado com a infância. Um dos espaços para a atualização dessas técnicas e saberes, talvez o mais importante junto com a família, é a escola.

A interface entre a psicologia e a educação foi sendo engendrada com esses modos da “Boa ordem social”, que produzem ações de exclusão, pois se constitui pela diferenciação entre “(...) a liberação protegida das crianças nas famílias abastadas da repressão e controle corretivo das crianças advindas de famílias desfavorecidas economicamente. Gestão de afetos no cuidado com a vida por meio

da definição liberal de limites para algumas e de política econômica disciplinar para outros” (LEMOS, 2018, p. 203).

Como evidência dessa associação entre a psicologia e a educação e suas práticas excludentes, temos a psicologia do desenvolvimento que, com seu aporte na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget e o seu método de observação clínica, descreve as estruturas intelectuais do funcionamento mental universal em interação com o ambiente, negando, portanto, a singularidade e a concretude da vida, para a compreensão do funcionamento psicológico. Essa construção epistemológica, abarcada pelo campo da psicologia, afirma a subjetividade moderna, aquela que se propõe universal, mas que traz as marcas do homem branco europeu. É esse abstracionismo, que insiste em habitar as diversas abordagens do campo da psicologia, que promove a adequação da criança à sociedade (OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA E SBANO, 2016), promovendo marcas a partir daquilo que é comum ao sujeito, buscando os mecanismos universais do funcionamento psicológico humano; as contingências da história concreta não se fazem relevantes. Trata-se, assim, de um sujeito datado e explicado a partir das pesquisas piagetianas com crianças da Europa de meados do século XX. É possível dizer que essa psicologia está ultrapassada. Mas, a essa afirmação cabe uma pergunta: para quem?! Isso porque são a prática e a ação que desconhecem a concretude da vida daquelas pessoas (crianças, famílias e comunidades, em sua maioria afrodiáspóricas e descendentes indígenas, não integrados na estrutura econômica do capitalismo contemporâneo) que vêm compondo os saberes psi, que, mesmo não mais defendendo essa concepção em suas produções acadêmicas, ainda a apresenta nas vivências do cotidiano escolar. O que não dizer das salas de aula seriadas por idades cronológicas e do exercício dos métodos de ensino facilitadores daquilo que o sujeito é “capaz” de saber?! O que não dizer da psicologia, que ao adentrar o espaço escolar, capturada por esse modelo, desenvolve práticas em que a busca da universalidade desconsidera as marcas das subjetividades concretas que se constituem pelas diferenças?! Ou, como em 1977 denunciava Abdias Nascimento: “onde está a memória africana (...) onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras” (NASCIMENTO, 2018, p. 3/11). Porém,

sabemos que o desenvolvimento do cidadão vem se dando, nos planos da escola assimilada, na direção da memória da civilização dos colonizadores. E é sobre isso que interrogamos a psicologia em sua interface com a educação: em que momento ela encontra a população brasileira, crianças e jovens negras/os que habitam nossas escolas?!

Mesmo quando a psicologia se propõe a criticar o seu próprio campo teórico-prático-epistemológico, o desencontro com crianças, famílias e comunidades, em sua maioria afrodiáspóricas e descendentes indígenas não desaparece, tal como podemos ver nos movimentos que instituem o campo da psicologia escolar crítica (PATTO, 1984; 1987; 1999) e da psicologia institucional (FERNANDES E OUTROS, 2003; GUIRADO, 2009). Essas são também racionalidades no campo da psicologia em que práticas que desconhecem a concretude da vida dos sujeitos são engendradas, pois se uma traz o recorte de classe, a psicologia escolar crítica, e a outra, psicologia institucional, o recorte das relações de poder no microespaço escolar, ambas não se dirigem e nem reconhecem as marcas das lutas históricas das diversas comunidades e povos presentes da escola pública no Brasil. O que está em cena é o sentido de subjetividade abarcada pela concepção de sujeito social, em que a determinação se dá ou pelas amarras da estrutura social ou pela formação discursiva.

É certo que as instituições de classe das/os psicólogas/os vêm sensibilizando a categoria para o sofrimento mental em decorrência do racismo, tanto em posicionamentos críticos, como propositivos (CFP, 2017), como a publicação da Resolução nº18/2002, que estabelece normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial. Não obstante, a categoria de psicólogas(os) não se apropriou da questão racial nem mostrou sensibilidade referente a esse assunto. Quanto a isso, há exceções no campo da produção de conhecimento, tais como: Santos, Schucman e Martins (2012), Santos e Oliveira (2020). Entretanto, no campo específico da interface da psicologia com a educação, temos muito a caminhar.

As instituições formadoras dos profissionais qualificadas/os, as universidades, muito menos assumiram sua responsabilidade, no sentido de incluir e

desenvolver nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia, os saberes que dizem respeito aos povos africanos da diáspora e os povos indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) apontam para a necessidade de formação ainda não se traduziram em uma formação que seja capaz de afirmar o reconhecimento do povo negro e pindorâmico na luta histórica por direitos e contra o racismo institucional. Pensando especificamente na formação de psicólogas/os nos perguntamos como fazer para que a letra da lei ganhe formas e contornos de realidade na prática em uma das instituições que nossas escolas

Essas perspectivas nos colocam diante do que faz o Brasil se constituir como nação em que o mito da Democracia Racial engendrou uma negação dos estudos raciais:

A hierarquização de fenótipos humanos em que no ápice está o homem branco europeu, fruto dos deslocamentos do trânsito do Atlântico, forjou os conceitos de raça, de sujeito racial e de identidade “não como pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo” (MBEMBE, 2015, p. 11). Desde então, “negro e raça têm sido sinônimos, no imaginário das sociedades européias” (Ibid, p.12). Invenção do mercantilismo, do capitalismo e da Ciência. Porém, findo o conceito de raça como verdade e o entendimento do mesmo como “grande delírio” (LIMA, 2017), a associação entre negro e raça não se desfaz cotidianamente e no campo da Ciência ganha outros contornos – os estudos raciais passam a ser negados, afinal, raça não existe! (SANTOS e OLIVEIRA, s/p., 2020)

Segundo Santos e Oliveira (2020), há uma produção de conhecimento que é marcada pela raça, mesmo com a desconstrução do conceito em sua perspectiva biológica, pois apesar de o sentido de construção social se afirmar, é produzido, no campo acadêmico, o não reconhecimento dos estudos raciais. E não se trata apenas de produção de conhecimento, mas de intrincadas relações entre saber e poder, que promovem a negação da constituição subjetiva da população negra. E não nos referimos ao fato de o povo preto ser objeto de estudo (negro tema, como nos diz Guerreiro Ramos, 1955) há décadas dos diversos campos de saber, como a psicologia, mas de um exercício de encontro “da identidade de homens negros e de mulheres negras como pertencimento, rompendo o bloqueio epistemológico que se faz pela relação do mesmo com o mesmo. Sem isso, a crítica à modernidade é inacabada” (SANTOS E OLIVEIRA, 2020, s/p).

Quando pensamos a função da educação nessa formação cognitiva das/os crianças e jovens negras/os no Brasil, pensamos na produção subjetiva que a instituição escolar promove com o apagamento da história e da cultura do povo negro.

Se o racismo bloqueia o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos nossos jovens, se estamos de acordo com o movimento da Coalizão Negra por Direitos, “Enquanto houver racismo não haverá democracia” (COALIZÃO, 2020), precisamos de uma educação antirracista. Um país, uma sociedade democrática é, sem dúvida, um país e uma sociedade sem racismo. Aliás, é necessário compreender que não pode haver educação sem considerar a questão racial (SANTOS E OLIVEIRA, 2020, s/p.).

É preciso, assim, refletir acerca de outro modo possível para as relações entre a psicologia e a escola nessa luta antirracista. Em que o silenciamento dos saberes e práticas que habitam a escola pública no Brasil vêm promovendo a exclusão de meninas negras e meninos negros:

Na faixa dos 15 aos 17 anos, que corresponde ao período ideal em que o aluno deve cursar o ensino médio, pouco mais de 55% de pretos e pardos permaneciam na escola em 2014, contra 70,7% dos estudantes brancos (o que já é um índice bastante aquém da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para 2024, de ter 85% dos jovens entre 15 e 17 anos cursando a etapa). (<http://www.revistaeducacao.com.br>).

A escola vem sendo, como dissemos, a grande instituição de promoção da tutela para adequação da ordem social, como se continuasse seguindo as proposições de José Bonifácio de Andrade e Silva para “adaptação dos índios” (MAXIME, 2015, p. 184), em 1823, e sua adaptação ao estilo de vida das sociedades europeias. À medida que avança para o fim do século XIX o Estado brasileiro encampa a imigração de europeus com o propósito de branquear a nação e torná-la civilizada, ou seja, sem índios nem negros. No Brasil, a adaptação das populações indígena e afrodiáspórica passa, ainda hoje, pela política de embranquecimento, com o desenvolvimento de estereótipos e práticas de racismo, em que alunos negros e alunas negras não se reconhecem e não encontram referências do patrimônio afrobrasileiro, o que produz um vazio que é tomado pela ideologia racial branqueadora. Fazendo uma análise das ações da psicologia na escola diante das questões raciais, nos cabe a pergunta: o que a psicologia, com as suas ações e seus conceitos de subjetivação universais que trazem as marcas do embranquecimento no Brasil, pode fazer?!

É preciso desenvolver práticas de uma psicologia aterrada (SANTOS; SILVA, 2018), que se constitui nas escolas públicas brasileiras, pela luta por uma escola antirracista, vale dizer uma “educação enquanto campo de atualização do conhecimento acerca de si mesmo, enquanto promoção do reconhecimento de si, de construção de identidade cultural, de pertencimento, de integração e solidariedade social” (SANTOS, 2017, p. 159), trabalhando, junto com as comunidades, na construção daquela memória referida por Abdias Nascimento (2018).

Fazendo referência à psicologia na escola e a sua busca pelos mecanismos comuns ao funcionamento mental, estamos diante de um impasse, que Frantz Fanon (2008, p.37) anuncia como o drama das ciências humanas: “devemos postular uma realidade humana típica e descrever as suas modalidades psíquicas, levando em consideração apenas as ocorrências das imperfeições; ou, ao contrário, devemos tentar sem descanso uma compreensão concreta e sempre nova do homem?” O sentido de compreensão concreta e sempre nova do homem trazido por Fanon é o que não aparta conhecimento do vivido. O autor negro martinicano nos diz que os psicólogos, psicanalistas, os fenomenologistas, devem deixar as práticas violentas. Para tanto, precisam lidar com as diferenças, não impondo os valores e saberes do homem branco europeu a todos os povos e grupos sociais que encontram. É preciso romper com os abstracionismos no campo dos saberes psi, produzindo reflexões-ações frente à história concreta dos sujeitos e das relações sociais (FANON, 2008, p.71)

Escutando Frantz Fanon (2008; 2005), vamos, também, ao encontro de Paulo Freire (2002), um autor confessadamente influenciado pela obra do psiquiatra martinicano (FREIRE, 2003). A escolha pela interface entre a psicologia que se pretende aterrada e as obras de Freire e Fanon se deu porque, esses autores, na fundamentação das suas obras, buscam a desnaturalização da vida na crítica à colonização do saber. Além disso, Fanon é autor fundamental para entendermos as relações entre subjetividade e racismo e Freire para entendermos como a educação moderna vem contribuindo com os aspectos colonialistas que fazem dos espaços de formação lugares promotores do racismo na sociedade brasileira. Além disso, em uma de suas últimas obras (2002), o autor é interrogado pela questão racial e outras lutas.

Apresentaremos, a seguir, a relação entre as obras dos dois autores, a fim de discutir raça e subjetivação na prática da psicologia na escola a partir de dois conceitos pelos quais os dois autores mais se aproximam – violência e cultura. Daremos destaque para os textos *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) e *Os Condenados da Terra* (2005), de Frantz Fanon e *Psicologia do Oprimido* (2015), *Pedagogia da Autonomia* (2002) e *Pedagogia da Esperança* (2003), de Paulo Freire.

Antes, porém, apresentamos como vem se constituindo a atuação das psicólogas e dos psicólogos nas escolas. Essa necessidade de apresentar as práticas psi realizadas nas escolas se dá para que encontremos mulheres e homens no seu fazer cotidiano, como nos diz Freire (2002). Para que fundamentemos a nossa análise não sobre o teórico, mas sobre o vivido, como argumenta Fanon (2005).

A prática da psicologia nas escolas ao longo das diferentes décadas

A fim de falar da psicologia nas escolas a partir das experiências de psicólogas e psicólogos, afirmamos que estamos pensando ética a partir do teórico-vivido de Fanon e de Freire, pois não estamos em busca de um código de prescrições e proibições. Trata-se de tomar o operador ético como posição política diante das formas de convívio (RIBEIRO, 2005), dos modos de relação. É nas vivências experimentadas nas relações concretas que o sujeito constrói a si e o mundo e vice-versa, em um processo de subjetivação em que a experiência é fundante, não como aquilo que imprime o sujeito, como diriam os empiristas, mas como o palco daquilo que não tem alibi, por exemplo, o racismo e as ações violentas de embranquecimento da população brasileira.

A profissão de psicóloga/o foi reconhecida no Brasil em 1962, no entanto, segundo os dados do Conselho Federal de Psicologia, no artigo “O Psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional” (1988), o número de graduados não acompanhou do número de inscritos nos Conselhos Regionais da profissão. Esse fato levou a constatação de que a profissionalização não era a meta de uma parcela significativa dos que buscavam a ciência psicológica, fatores como autoconhecimento e o intuito de ajuda aos outros se sobrepujavam aos profissionais. Assim, parte das razões que levam as pessoas a cursarem psicologia não

necessariamente significaria a sua atuação como psicóloga(o). Essa questão marca historicamente como vem se constituindo a profissão no Brasil (BASTOS E GOMIDE, 1989). Pensando as condições de possibilidade que engendram esse quadro, é interessante destacarmos que a ciência psicológica teve como porta de entrada no Brasil, o seu ensino em outras áreas do conhecimento, sobretudo a educação, pelo ensino no curso de formação de professores. No Brasil, é assim que se inauguram as relações entre psicologia e educação.

Essa interface entre psicologia e a educação foi sendo afirmada por diversas racionalidades e práticas que adentraram a escola em nome do saber psicológico. Uma delas marcada pelo exercício da mensuração, da categorização e do diagnóstico das características psicológicas (ÁNDALO, 1984; TIZZEI, 2014), com a postulação de indivíduos e grupos como diferentes entre si a partir de dados prévios. É uma abordagem, de tendência inatista, em que a inteligência é entendida como aptidão intelectual e a psicologia foi responsável pelo desenvolvimento de testes para mensuração do desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Há, também, nessa mesma abordagem uma tendência de explicação não pautada em fatores endógenos, mas igualmente determinista, pois seria a cultural que determinaria as condições de aprendizagem – a teoria da carência cultural é um exemplo. A interface entre educação e psicologia a partir dessas racionalidades deterministas, engendra práticas compensatórias para desenvolvimento das aptidões que faltam aos estudantes, pautadas por uma política focal e compensatória num imbricamento entre filantropia, condução humanitária, medicina higienista e saberes psis. Mas, houve, ainda, outra consequência dessa abordagem, que não trata de práticas para suprir possíveis desajustes, mas, sim, para constituir ações diferenciadas para indivíduos e grupos não diagnosticados como “em condições”, sejam elas inatas ou culturais, de aprender. Ambas as práticas promovem exclusão, assim como suas racionalidades, pois estão afinadas e respaldadas por um modelo eurocêntrico em que em nada se afina com a população brasileira.

Outra abordagem da interface entre a psicologia e a educação é a que nega a diferença entre indivíduos e grupos em prol da universalidade, a partir da concepção de que a inteligência é determinada pelas estruturas mentais, que se desenvolvem a partir da interação do indivíduo com o meio, mas com prevalência dos processos

mentais. Há, nessa abordagem, uma busca por aquilo que é comum a todos; trata-se de uma perspectiva que traz à cena a universalidade.

“Essa abordagem não nega, se não nega explicitamente a existência de diferenças entre os indivíduos, de certa forma nega a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico. Isto é, se o objeto de estudo dessa psicologia é o sujeito universal, as contingências da história individual não são centrais para a investigação em psicologia” (OLIVEIRA, 1997, p. 51).

Trata-se, também, de uma psicologia a serviço da adaptação à sociedade, que se institui como instrumento de vigilância e controle, pois não reconhece a concretude da vida das diversas populações. E, quando pensamos o vínculo com a educação, essa psicologia evidencia práticas espontaneístas, que não considera nenhuma forma de intervenção, haja vista a necessidade de esperar o pleno desenvolvimento das estruturas mentais. A teoria que fundamenta essa abordagem é a epistemologia genética de J. Piaget, que com o seu método da observação clínica já nos fazia entender que a observação não necessita de intervenção, pois é preciso observar como as estruturas mentais estão se formando; a aprendizagem depende do desenvolvimento mental. É uma abordagem na qual a psicologia se baseou continuar com suas práticas diagnósticas para escola – aplicar testes piagetianos para saber quem pode aprender e que conteúdo. Consideramos essa uma ação de exclusão, pois as contingências da sala de aula foram abarcadas pela lógica de funcionamento do sujeito considerado universal, que é o indivíduo branco europeu.

Observamos que na prática psi na escola, o uso do modelo individualista descontextualizado das relações concretas vem gerando práticas remediativas, diante da elaboração de diagnósticos (ÁNDALO, 1984; MEDEIROS E AQUINO, 2011; TIZZEI, 2014).

Nos anos de 1970 e de 1980, a psicologia na escola, assim como a sociedade, começou a viver a produção de críticas às suas abordagens conservadoras. Mesmo quando a psicologia se propõe a uma análise crítica do seu próprio campo, o abstracionismo não desaparece, sendo nos estudos acerca da chamada psicologia social crítica ou os estudos da psicologia institucional. Lidamos ora com as discussões sobre subjetivação e questão social, ora com discussões acerca de subjetivação e relações de poder. Mas, a questão é que nenhuma dessas

duas posições críticas nos fazem encontrar a racialização que inaugura o país como nação e que é afirmada pelo racismo institucional, cuja escola é uma dos espaços de perpetuação.

Essas são também racionalidades no campo da psicologia em que práticas que desconhecem a concretude da vida dos sujeitos são engendradas, pois se uma traz o recorte de classe, a psicologia escolar crítica, e a outra, psicologia institucional, o recorte das relações de poder no microespaço escolar, ambas não se dirigem e nem reconhecem as marcas do povo negro na escola pública no Brasil.

Assim, mesmo quando constitui a crítica as suas racionalidades e ao seu fazer na escola, a psicologia não dialoga com a história da população brasileira, que em números atuais, se declara negra, e se pensarmos especificamente a escola, a psicologia mesmo, crítica não se reconhece o surgimento da escola pública no Brasil. A partir dos autores, Fanon e Freire, que trazemos à cena para dialogar conosco nesse artigo, podemos anunciar esse não reconhecimento das questões referente à população negra, como sendo ações de violência, com a imposição da subjetividade branca e europeia, com a assimilação de uma cultura que não é a nossa.

É por isso, que a fim de propor uma psicologia aterrada, que dialogue com a nossa população, que vamos pensar, a seguir, aproximações entre as racionalidades das obras de Fanon e de Freire acerca dos conceitos de violência e de cultura na escola.

Cultura, violência e a luta anticolonial na prática da psicologia na escola: contribuições de Freire e Fanon

Ponto de partida

A escolha por Freire e Fanon para mediar a discussão acerca de uma psicologia insurgente/aterrada na prática escolar, se dá pela aposta que os dois autores fizeram na luta contra colonial, ainda em meados do século XX. E, também, pelo lugar que os estudos raciais ocupam na obra de ambos. Para Fanon, como condição da sua escrita. Para Freire, como consequência dos seus estudos.

Fanon, médico psiquiatra martinicano, embora muito associado ao pensamento sociológico, traz contribuições fundamentais para análises acerca do sofrimento psíquico da população negra diante da violência dos tempos coloniais e como esse modo colonialista, com seu operador ético, oprime essa população até os tempos atuais. A sua formação e atuação no campo da psiquiatria possibilitou “(...) perspectivas para que o pensamento psicológico se organize em várias frentes para compreender o processo de formação psíquica do indivíduo diante das formas de opressão e violência que foram típicas do século 20 e se mantém no século 21 a partir de dispositivos de controle mais sofisticados que no século anterior” (OLIVEIRA, 2017, p. 43). É certo que Fanon (2008) tratava da colonização francesa em terras martinicanas, mas a sua produção nos permite pensar outras agências e lutas coloniais. Em terras brasileiras, sua obra permite estudos acerca do sofrimento psíquico “diante da atrocidade e do terror da violência da dominação, exploração social e econômica e da violência racista” (OLIVEIRA, 2017, p. 43).

Ao iniciarmos os estudos acerca desses conceitos na obra de Fanon, pensando em terras brasileiras, nos deparamos com as aproximações possíveis entre a obra do autor e a do brasileiro Paulo Freire, sobretudo, em relação aos conceitos de violência e de cultura, notadamente em obras como *Pedagogia do Oprimido* (2015) e *Pedagogia da Esperança* (2003).

Na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2015), obra publicada em 1968, durante o período de exílio do educador no Chile, devido às perseguições do governo da ditadura militar no Brasil, a atitude contra colonial é expressa pelo aporte marxista, que também é um dos aportes de Fanon. Porém, tal como na abordagem fanoniana, não se tratou da aproximação com o marxismo mecanicista, e nem de uma análise da dominação como reflexo das relações econômicas, da divisão social de classes. Freire trouxe à cena a perspectiva dialógica da teoria marxista, na qual a análise está na dinâmica própria do processo de dominação. Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, evidencia um posicionamento epistemológico contra colonialista, haja vista que denuncia as racionalidades privilegiadas, forjadas em detrimento de outras culturas. Mais tarde, em *Pedagogia da Autonomia* (2016), publicado em 1996, Freire disse:

[...]a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão

longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (...) a mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 2002, p. 37).

Freire (2002), assim, revela uma luta contra colonialista completamente aterrada ao tempo, ao modo e às relações brasileiras, dos países da América latina e dos países africanos pelos quais passou. E é essa luta aterrada que aproxima Freire e Fanon. Sobre isso, Freire, no livro *Pedagogia da Esperança*, publicado em 1992, disse: “Nas linhas e entrelinhas da *Pedagogia do Oprimido* discuto esse fenômeno. Fanon e Memmi também (...) o fizeram antes de mim. O medo do oprimido (...) que o impede de lutar. Mas o medo não é uma abstração nem a razão do medo tampouco. É muito concreto e causado por motivos concretos (...) (FREIRE, 2003, p. 125). O medo é concreto porque a violência do sistema de opressão da cultura dominante é concreta também, o que no Brasil, país em que a maioria da população se auto-declara negra, se configura pelo racismo e pelos processos de embranquecimento. Trata-se da destruição diária das formas sociais das/os negras/os - aparência, vestimentas, formas de relação, e da proibição da livre circulação pelas, como disse Fanon (2015), “cidades proibidas”.

Como a psicologia, como racionalidade e prática, vem se constituindo diante dessa concretude das relações diárias? Iniciamos este texto falando da abordagem datada e, portanto, conservadora da psicologia. Neste texto, fazemos o exercício de pensar novos modos para a psicologia diante da violência, do medo e do sofrimento psíquico no ambiente escolar.

Cultura e Violência na obra de Fanon e de Freire

Em *Condenados da Terra*, Fanon apresenta o conceito de cultura como realidade, não como o que se constitui por uma estrutura que paira sobre a vida das pessoas, mas como a própria vida, que também não pode ser reduzida a “(...) um estoque de hábitos motores, de tradições vestimentares, de instituições fragmentadas” (FANON, 2015, p. 273). Mas, o que seria então a cultura dos povos colonizados, oprimidos?! Fanon, referindo-se à cultura argelina, nos diz:

A cultura nacional argelina toma corpo e consistência durante esses combates, na prisão, diante da guilhotina, nos postos militares franceses investidos e destruídos (...) a cultura nacional não é o folclore em que um populismo abstrato acreditou descobrir a verdade do povo. Ela não é uma

massa sedimentada de gestos puros, isto é, cada vez menos correlatos à realidade presente do povo. A cultura nacional é um conjunto de esforços feitos por um povo no pleno do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual o povo se constitui e se mantém. A cultura nacional, nos países subdesenvolvidos, deve pois situar-se no próprio centro da luta de libertação que esses países travam (FANON, 2005, p. 268).

Cultura, portanto, é a expressão de um povo, de seus interditos, de suas preferências, de seus modos, mas não aqueles tomados pelo discurso colonizador, mas os valores mais elementares, ou seja, aqueles construídos na concretude do dia-a-dia da luta para se constituir diante do lugar de clandestinidade que foi destinada pela violência do colonizador. Cultura é a reconexão com as origens, para que se possa romper com o lugar de objeto em que o colonizado (o deserdado dos países pobres) foi colocado, para romper com um sistema colonial de opressão. Cultura é a transformação da violência sofrida em violência organizada como luta de libertação, de superação. O primeiro passo e fundamental é a descolonização do ser. “A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ele se liberta” (FANON, 2015, p. 53).

O processo de colonização da vida, das relações de saber e de poder, se dá pela violência do mundo compartimentado. A descolonização, porém, não se trata de uma integração entre modos de vida, pois como nos diz Fanon (2015):

A zona habitada pelos colonizados não é complementar à zona habitada pelos colonos (...) por isso não há conciliação possível, um dos termos é demais (...) a violência que presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, demoliu sem restrições os sistemas de referências da economia, os modos de aparência, de indumentária, será reivindicada e assumida pelo colonizado no momento em que, decidindo ser a história em atos, a massa colonial irromperá nas cidades proibidas (...) dismantelar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras, serão construídas vias de passagem entre as duas zonas (pp. 55, 57).

Apesar do caráter sociológico das obras de Freire e de Fanon, neste artigo, afirmamos a inscrição de ambas no campo das racionalidades e das práticas do campo psicológico. No caso do autor martinicano, a formação em psiquiatria o habilita para isso, mas não é disso que se trata e, sim, da formação subjetiva de um povo a partir da violência da colonização. “Ele demonstra o constructo do pensamento psicológico pela dialética da violência do massacre da identidade do

colonizado. Descreve como as condições subjetivas dos sujeitos são negadas diante das conveniências capitalistas de exploração comercial das pessoas, que são tornadas objetos” (OLIVEIRA, 2018, p. 44). Trata-se, portanto, de uma crítica direta à psicologia, a psiquiatria, aos saberes do campo psi, que insistem em não considerar a violência do racismo e da colonização.

Pensando o adoecimento causado por esse processo colonizador e racista de embranquecimento da população negra no Brasil, Wade Nobles (2009), citando o psicólogo Akbar (1981 *apud* NOBLES, 2009), afirma o que chama de terrorismo psicológico: “desordem do ego alienado, em que o indivíduo comporta-se de modo contrário à sua própria natureza sobrevivência” (p. 289); “desordem do ser contra si mesmo, em que o indivíduo expressa hostilidade aberta ou disfarçada em relação ao próprio grupo, e, portanto, a si mesmo” (p. 289).

A Psicologia na escola – perspectivas fanonianas e freirianas

As abordagens de Fanon e de Freire se constituem como uma luta contra racionalidades e práticas que universalizam corpos, subjetividades, culturas e histórias, em nome da afirmação da razão e do sujeito europeu (FAUSTINO, 2015). É preciso assim aterrar a pergunta sobre as relações entre a psicologia e a escola (OLIVEIRA, 2019) e encontrar corpos e subjetivações de meninas/os negras/os que frequentam a escola pública no Brasil.

A Psicologia vem sendo um dos campos de saber que engendram a desumanização de mulheres e homens negras/os, como recurso das práticas de exclusão e da política genocida. A psicologia, como outros saberes, inventa como natural, como indizível, o que é racismo, a partir do anúncio daquelas/es que não se adequam às normas (de uma racionalidade branca e europeia). Ou, quando se pretende crítica, reconhece apenas a classe ou as relações de poder-saber para nos apresentar a infância e a juventude localizadas no espaço escolar. No entanto, aqui também racismo é um léxico verbal que não pode ser pronunciado. São essas as grandes marcas de como a colonização produz e se deixa produzir na interface entre a escola e a psicologia.

Para descolonizar, segundo Fanon (2015) e Freire (2015), é preciso construir modos de reconexão com as comunidades, com os povos e com os grupos sociais

oprimidos, para que se tenha uma apropriação da cultura dos povos e para romper com a assimilação cultural. “A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos [...] a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ele se liberta.” (FANON, 2015, p. 53). Assim é possível romper com o que produz subjetividades adoecidas que são produzidas pela lógica da violência, da negação de saberes e pela imposição e modos e estilos de vida da cultura assimilada. Assim é possível romper com a escola que é adoecedora para crianças e jovens negras/os, haja vista os modos dissociados da cultura do povo preto.

Porém, descolonizar exige que formemos conceitualmente, politicamente, epistemologicamente, subjetivamente os atores escolares que no lugar de educadores, tal como psicólogas/os na escola, que, também colonizados, vivem o adoecimento da impossibilidade de ser e acabam por reforçar a cultura assimilada. Assim, é preciso formar a/o psicóloga/o, a fim de que saia do lugar de intermediária/o da assimilação cultural, que “leva a violência para a casa e para o cérebro dos colonizados” (FANON, 2015, p. 55) para o lugar de intelectuais que requer um processo de luta autoconsciente em favor da população oprimida, no caso da escola, meninas/os negras/os. E isso não é tarefa para psicóloga/o negra/o; é para todas/os nós!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tratamos de uma psicologia na escola interrogada pela questão racial. Para tanto, fomos ao encontro de Paulo Freire e de Frantz Fanon e suas propostas de descolonização. Entendemos que descolonização na escola brasileira não pode se dar apenas por novas metodologias de ensino, mas pela descolonização do ser e que a psicologia tem papel importante nessa tarefa. Porém, antes, é preciso pensar a formação de psicólogas/os.

REFERÊNCIAS

- ANDALÓ, CS de A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 4, n.1,1984.
- AGUIAR, K e SILVA, VM. Das queixas à produção do problema. *In*: COMPSIEDUC. **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: CRP-05, p. 137-146, 2016.
- ANTUNES, MAM. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.12, n. 2, p.469-475, Julho/Dezembro de 2008.
- ANTUNES, MAM. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5 ed. São Paulo: Educ., 2014.
- ANDRADE, WC de. **EUGENIA, RAÇA E IMIGRAÇÃO: DIÁLOGOS COM A CONSTITUINTE 1933-1934**. 89f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET, Rio de Janeiro, 2017.
- BASTOS, AVB e GOMIDE, PIC. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 1, p.6-15, 1989.
- BALBINO, VR. Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.10, n. 2-4, p. 50-57, 1990.
- BERNADINO-COSTA, J e GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, jan./Abril, 2016.
- BICUDO, V. **Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação a cor dos seus colegas**, p.227-310. *In*: UNESCO-ANHEMBI. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1955.
- BULHÕES, LF. A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 211-213, Janeiro/Abril de 2018.
- BLEGER, J. **Psico-Higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

- BRASIL. Lei. Nº 4.119. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo; 1962.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica; 2003.
- BRASIL, Lei 10.639/2003. Altera a lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996; 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2004.
- BRASIL. Lei 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; 2008.
- BRAZ-AQUINO, F de S e FERREIRA, IRL. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255-266, Abr/Jun., 2016.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Psicologia institucional: dificuldades e limites**.1980. 145f. Dissertação (Mestrado em educação) - Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?**. São Paulo: EDICON, 1988.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres**. Brasília: CFP, 2013.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo junto à População Negra**, Brasília: CFP, 2017.
- COLLINS, P.H. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CUNHA, Euclides. Os Sertões. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.
- CUNHA, S de AC. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: o engajamento ético-pedagógico do educador**. 2003. 236f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2003.
- DAZZANI, MVM. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p.362-375, 2010.
- DELARI JUNIOR, A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a Psicologia e educação. **Nuances estudos sobre a educação**, v. 24, n.1, p. 45-63, jan./abr., 2013.
- ESTEBAN, MT. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p.123-134, 2009.
- FANON, F. **Pele negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: EUFJF, 2015.
- FAUSTINO, D. M. **“Por que Fanon? Por que agora?”**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Departamento de Sociologia do Centro de Ciências Humanas – CECH.PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS, 2015.

- FERNANDES, A.M.D., ROZENOWICZ, A., FREITAS, E.C.M. E FERREIRA, J..P. Perspectivas em Psicologia Institucional – Investigação/Intervenção em Escolas Públicas da Maré. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 56-63, 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 29 edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11 edição. São Paulo: paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 54ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOMES, N.L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.
- GUARDIA, ENC. Aporte para uma Hermenêutica em Psicologia Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p.304-319, 2005.
- GUERREIRO, R. A. “Patologia social do branco brasileiro”. **Jornal do Comércio**, jan, 1955.
- GUIRADO, M. Psicologia Institucional: O Exercício da Psicologia Como Instituição. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 323-333, 2009.
- IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Rio de Janeiro: Agência IBGE: Notícias. [Internet]. 2017 [acesso em 10/12/2019]. Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencianoticias/2012agenciadeNoticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>.
- IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Agência IBGE: folhetos. [Internet]. 2017 [acesso em 10/12/2019]. Disponível em: educa.ibge.gov.br/jovens/matérias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html.
- LABADESSA, VM e LIMA, VA A de. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 369-377, Setembro/Dezembro de 2017.
- LEMONS, F. C. S. **Do Diagrama Atual de estratégias de Governo de crianças e das resistências à tutela**. IN: LOBO, L.F. e FRANCO, D.A. *Infâncias em Devir*. Rio de Janeiro: Garamond, 2018.
- LIMA, AOMN de. Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set., 2005.
- Lhullier, LA. **Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho**. Brasília: CFP, 2013.
- MACHADO, FLBA. **Sobre a Atuação do Psicólogo Escolar**. 2010. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia para o grau de psicólogo), Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Distrito Federal, 2010.

- MACHADO, AM. Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.34, n.3, p. 760-773, 2014.
- MARTINEZ, AM. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, Junho, 2009.
- MAXIME, M. **O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX**. IN: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Artur Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. *História da psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, pp. 181-190, 2015.
- MEDEIROS, LG de e AQUINO, F de SB. Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: Concepções e práticas. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 29, n. 65, 2011.
- MONTEIRO, ACL. FEMINISMOS, IDENTIDADE E GENERO: CONVERSAS COM HARAWAY, BUTLER E ADICHIE. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 10, n. 3, pp. 144-158, Dez. 2017.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- NEVES, MMB da J; ALMEIDA, SFC. de; CHAPERMAN, MCL e BATISTA, B de P. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.22, n.2, p. 2-11, jun. 2002.
- NOGUEIRA, C. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 137-153, mar. 2001.
- NOBLES, WSS. Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado (pp. 277-298). in NASCIMENTO, EL (org.) *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- OLIVEIRA, CBE e MARINHO-ARAÚJO, CM. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2º semestre de 2009.
- OLIVEIRA, L.R. A área de Ensino de Ciências e a Interface com a área da Saúde. *Práxis Online*, v. 2, p. 11-14, 2009.
- OLIVEIRA, LR de e SBANO, VC. Subjetividade, psicologia histórico-cultural e prática do psicólogo na escola. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 7, n. 1, p. 4-11, 2016.
- OLIVEIRA, L. R. A afrocentricidade, a oralidade e a ancestralidade na pesquisa em psicologia: o encontro com mulheres negras que não escrevem. In: QUADROS, LC de T.; MORAES, MO; BONAMIGO, IS. (Org.). **Pensar, fazer e escrever: o Pesquisar COM como política de pesquisa em psicologia**. 1ed. CHAPECÓ: UNOCHAPECÓ, v. 1, p. 1-584, 2019.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, p. 45-62, 1997.
- OLIVEIRA, MK de. **Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, RM de S. FRANTZ FANON, PSICOLOGIA E PSICANÁLISE: EPISTEMOLOGIAS DA VIOLÊNCIA. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, p. 40-66, nov. 2017 – fev., 2018.
- OLIVEIRA VFJ. *Raça e Assimilação*. São Paulo: Companhia editora nacional, 1934.

- PANDOLFI, CC.; OTA, ÁE; STRINI, G; BUZOLIN, IVBO; MARTINS, JB e CASAGRANDE, LM. A Inserção do Psicólogo Escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.19, n.2, 1999.
- PATTO, MHS. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz editor, 1987.
- PATTO, MHS. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PETRONI, AP e SOUZA, LT de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: ciência e profissão**, v.34, n.2, p. 444-459, 2014.
- POZZOBON, M; MAHENDRA, F e MARIN, AH. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 387-396, Setembro/Dezembro de 2017.
- RIBEIRO, AM. Uma reflexão psicanalítica acerca dos CAPS: alguns aspectos éticos, técnicos e políticos. **Psicologia USP**, v.16, n.4, dez., 2005.
- RODRIGUES, JB. **Racismo e evasão escolar**. 2014. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- RODRIGUES, RN. As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.
- ROSEMBERG, F. Psicologia, profissão feminina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 32-37, nov. 1983.
- ROMERO, S. História da Literatura Brasileira. 5ª edição, 5 vols. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.
- SANTOS, A. de O., SCHUCMAN, L. V. E e MARTINS, H. Va. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 166-175, 2012.
- SANTOS, A. O. A educação e a saúde mental da população negra. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 10, n. 3, p. 159-170, 2017.
- SANTOS, A. O. e SILVA, V. P. A Pesquisa no Kitembo - pistas para a construção de uma psicologia aterrada. **Rev. Arcos Design**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 7-20, Julho, 2018.
- SANTOS, A e OLIVEIRA, LR. Abordagem CTS diante das interpelações da afrocentricidade: a saúde da população negra. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 59-76, noviembre 2019-abril 2020.
- SANTOS, A.O. e OLIVEIRA, L.R. O Bloqueio Epistemológico no Brasil e a Psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**, 2020, no prelo.
- SANTOS, LAR dos. O psicólogo e sua prática na escola pública. Apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade e, a ousadia e a angústia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.22, n.3, p. 2-7, Set de,2002.
- SILVA, FG. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, v. 28, p. 169-195, 1º sem. de 2009.
- SOARES, AR. A psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v.30, n.especial, p. 8-41, 2010.

- SOUSA, KP de A e FREITAS, RM de. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Ver.Nufen: Phenom.Interd.**, Belém, v.11, n.1, p.246-251, jan-abr, 2019.
- SOARES, LLM. Ética e dialogicidade na formação do Psicólogo. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 77-94, 2011.
- SOUZA, MPR de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n. 1, p. 179-182, Janeiro/Junho, 2009.
- TIZZEI, RP. **Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia como ciência e profissão) - Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas - SP, 2014.
- ULUP, L e BARBOSA, RB. A Formação Profissional e a Ressignificação do Papel do Psicólogo no Cenário Escolar: Uma Proposta de Atuação – de Estagiários a Psicólogos Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.30, n. 1, p. 200-211, 2012.
- VALLE, LELR do. Psicologia Escolar: um Duplo Desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.23, n. 1, p. 22-29, 2003.
- VITORINO, V da C. **ANÁLISE DE PRÁTICAS NO CAMPO DE UMA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: um jogo que se joga junto**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2019.
- WAYNE, MFC e AZEVEDO, MLB de. A Psicologia Escolar e sua história. [Internet]. 2009 [acesso em 20/06/2019]. Disponível em: <https://www.crpssp.org.br/memoria/educacional/artigo.aspx#1>.
- WECHSLER, SM. Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, p. 26-30, 1989.
- YAMAMOTO, OH. A psicologia escolar em Natal: características e perspectivas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.10, n. 2-4, p. 39-49, 1990.
- ZANELLA, AV. Reflexões sobre a Atuação do(a) Psicólogo(a) em Contextos de Escolarização Formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 68-75, 2003.
- ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.