

PSICOLOGIA ESCOLAR EM PERSPECTIVA CRÍTICA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

AUTORES

Prof. Dra. Sabrina Gasparetti BRAGA PANI
Docente da União das Faculdades dos Grandes Lagos - UNILAGO

RESUMO

O presente artigo faz uma revisão teórica com o objetivo de apresentar um panorama da constituição da Psicologia Escolar em Perspectiva Crítica como uma área de conhecimento que revê a concepção hegemônica da Psicologia. Tal concepção, acaba por depositar na criança e em sua família as causas do fracasso escolar, por meio de avaliações clínicas individuais, desconsiderando os mecanismos intraescolares e do processo de escolarização que colaboram para a produção do fracasso. A Psicologia Escolar adota o referencial teórico crítico advindo da sociologia e apropria-se também de metodologias qualitativas provenientes de perspectivas antropológicas que possibilitaram o olhar para a complexidade do processo de escolarização e para a sua multideterminação. O eixo de análise no campo da Psicologia Escolar passa a ser o processo de escolarização, com um olhar voltado para a escola e suas relações institucionais, históricas, políticas, psicológicas e pedagógicas que integram o dia-a-dia escolar. O procedimento crítico incorpora e ultrapassa determinado conhecimento. Incorpora o conhecimento objeto da crítica porque não o nega, mas vai a busca de sua origem; ultrapassa-o porque buscando sua origem pode superá-lo.

PALAVRAS - CHAVE

Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Histórico-Cultural, Avaliação Psicológica.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma revisão teórica com o objetivo de apresentar um panorama da constituição da Psicologia Escolar em Perspectiva Crítica como uma área de conhecimento que revê a concepção hegemônica da Psicologia. Tal concepção, acaba por depositar na criança e em sua família as causas do fracasso escolar, por meio de avaliações clínicas individuais, desconsiderando os mecanismos intraescolares e do processo de escolarização que colaboram para a produção do fracasso.

Tendo como principal referência o estudo de Patto (1990), apresenta-se inicialmente uma digressão histórica em que será retomada de maneira sucinta a história da produção das concepções de que crianças não aprendem por “problemas individuais”, por serem “portadoras de patologias” compreendendo melhor o papel da consolidação do liberalismo nesta construção. O artigo discorre também sobre a história de como a Psicologia se inicia enquanto profissão tendo como principal campo de atuação a escola. Da atuação inicial da psicologia no interior da educação destaca-se o seu comparecimento histórico como uma das ciências que veio a justificar a não aprendizagem dos estudantes, principalmente aqueles das classes populares, como sendo problemas de origem individual (biológica, emocional ou de carência cultural).

Ressaltamos que o uso dos testes psicométricos foram protagonistas durante este período inicial e também nas décadas seguintes, sendo que até os dias atuais o seu uso tem uma presença forte dentro da Psicologia e da Psicologia Escolar. Faremos essa digressão histórica contando sobre a passagem de uma Psicologia Tradicional, que reduzia a compreensão do fracasso escolar às questões de cunho clínico-individual, para uma Psicologia Escolar Crítica que buscou e busca compreender os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e singulares das queixas escolares.

2. A PSICOLOGIA DAS AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS

Patto (1990) faz uma ampla revisão crítica sobre como acontecimentos histórico-sociais influenciaram a natureza das concepções sobre o fracasso escolar. De acordo com a autora, as explicações científicas a respeito das diferenças entre raças e grupos sociais, assim como das diferenças de rendimento escolar entre as classes, iniciam-se a partir de 1889 com a consolidação do liberalismo no país. Pouco depois surge a “psicologia das diferenças” que de acordo com os pressupostos liberais traz a preocupação em medir as diferenças individuais, consideradas responsáveis pela divisão social dos indivíduos. Para dar início a esta reflexão faz-se necessário compreender o contexto social, econômico e político que circunscrevia o período em que surgiam e se consolidavam tais ideias. Para entender a que vieram tais concepções é preciso remeter os conhecimentos ao tempo e lugar onde foram produzidos. Será retomada de maneira sucinta a história da produção das concepções de que crianças não aprendem por “problemas individuais”, por serem “portadoras de patologias” compreendendo melhor o papel da consolidação do liberalismo nesta construção.

Notadamente, a partir de 1870 a sociedade brasileira passava por profundas transformações dentre elas a evolução dos meios de transporte (com as ferrovias e a navegação a vapor), a mecanização da produção em fazendas de café e em algumas regiões açucareiras, o crescimento populacional. Finalmente, o capitalismo industrial se esboçava no país com aumento do número das indústrias, sendo também a época de crise do sistema escravista com implemento da imigração como solução para o problema da mão-de-obra, substituindo-se

o escravo pelo trabalhador assalariado. Tal descrição nos reporta a um período anterior da história com transformações fundamentais no século XVIII que, tendo como marco a Revolução Francesa, inaugura uma nova estrutura social em que avançam as formas capitalistas de produção em detrimento da organização feudal. Diante da complexidade dos motivos e características da Revolução Francesa, cabe no momento salientar apenas alguns aspectos, dentre eles, o de ter sido uma luta na qual a burguesia se apresentou como classe revolucionária e vitoriosa sobre a sociedade do Antigo Regime. A filosofia das luzes (movimento intelectual típico do século XVIII) apresentava críticas radicais ao absolutismo e propostas para novas formas de organização social. Novas concepções de mundo, de homem, de sociedade e políticas em oposição à época feudal. Para garantir seus interesses a burguesia alia-se a massa dos pequenos produtores camponeses durante o período em que o modelo feudal perdura como ameaça a nova ordem que buscavam constituir. Neste movimento, as formulações teóricas produzidas durante o “século das luzes” (em que a razão seria a luz a iluminar o pensamento humano) incluem nas suas metas propostas democráticas de setores populares da sociedade: planta-se a ideia de liberdade, igualdade e fraternidade universais.

Devido ao modo de produção capitalista tais princípios e desejo não exclusivos da classe burguesa que os idealiza, mas também da classe operária, não puderam ser e ainda hoje não foram alcançados. Por ser baseada na acumulação de capital, a exploração do trabalho de outrem é essencial à organização capitalista e impede que os princípios liberais se concretizem. Neste período da história do século XIX, já houve acumulação suficiente de capital por parte da burguesia e um desenvolvimento industrial com produção rápida de bens e serviços que acentua a percepção das diferenças de classes e também o conflito a ela inerente. No decorrer dos acontecimentos a classe burguesa rompeu a aliança com a classe operária e agrícola quando um retorno ao regime feudal não era mais iminente. Então, o trabalhador pobre, antigo aliado político torna-se o inimigo que reivindica a concreção dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade prometidos. Desta forma, a nova organização social nasce assentada sob uma inquietação por conflitos inconciliáveis, uma sociedade constitutivamente produtora de desigualdades sociais e, portanto, instável. Para evitar questionamentos por parte dos explorados e uma possível movimentação em direção a uma revolução, são realizadas pequenas reformas e concedidas algumas reivindicações que amenizam a organização da classe operária. Bem como são criadas teorias científicas concebidas como objetivas e neutras, que justificariam as diferenças sociais.

Algumas teorias científicas cumprem o papel de justificar a hierarquia social rígida, que desta vez se criou entre burgueses e proletariados (embora seja disseminada a existência de uma igualdade de oportunidades), em contraposição à antiga distinção entre nobres e camponeses. Enquanto no antigo regime a hierarquia era justificada por uma vontade divina, a ideologia agora é posta pelo discurso científico, que estabelece os critérios diferenciados de cidadania e abrandam o conflito de classes.

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo.

No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. Justificá-lo será tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período. (Patto, 1990, p.19).

Com a publicação e divulgação de “A origem das espécies” de Charles Darwin (1859) a ideia de seleção natural e persistência dos mais capazes à preservação tornam-se referência aos mais variados ramos do conhecimento. Neste prisma, de acordo com Schwarcz (1993) o que valia para a natureza valia para os homens, e as desigualdades sociais e políticas não passavam de diferenças biológicas e naturais. Alguns anos depois, estudos de Francis Galton colaboram para dar força às justificativas das diferenças sociais como sendo determinadas por características físicas e biológicas. “Em 1869 era publicado Hereditary Genius, até hoje considerado o texto fundador da eugenia. Nesse livro, Galton buscava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação” (Schwarcz, 1993, p.60). Moysés (2001) esclarece o caráter ideológico das ciências da época:

A naturalização da desigualdade imposta aos homens requer o ocultamento da discriminação racial, social ou de gênero, sob a aparência de conhecimento científico, alicerçado no campo da biologia, mais especificamente na genética. A transferência de pressupostos da teoria darwinista – o evolucionismo e a seleção natural – para o entendimento de fenômenos sociais constitui o terreno onde se fundam as teorias que tentam justificar a discriminação entre homens. E neste ponto não podemos esquecer que Galton, o idealizador dos testes de inteligência tinha por objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em posição explicitamente eugenista; primo de Darwin, Galton é considerado um dos criadores do darwinismo social e até hoje os testes de inteligência fundam-se no eugenismo e no social-darwinismo.(Moysés, 2001, p.40)

A partir de 1860, a psicologia organiza toda uma aparelhagem para avaliações e avança durante alguns decênios. Em seguida, com o behaviorismo, passa a associar a prática da observação interior à manipulação de aparelhagens de laboratório e ao estudo biológico do sistema nervoso. Binet, pesquisador de testes de inteligência é um autor que ilustra este período da psicologia pós-comtiana e anterior ao surgimento do manifesto behaviorista com Watson (Japiassu, 1977). Com o trabalho de Binet inicia-se um movimento de avaliações individuais por meio da aplicação de questionários metodicamente elaborados. Binet retoma a noção de testes mentais do psicólogo inglês Catell, e inicia uma organização sistemática da prática de aplicação desse teste em escolares com o objetivo de estudar um conjunto de aptidões mentais (idade mental, grau de desenvolvimento, etc.). Em 1894, o autor publica “Introdução á psicologia Experimental” e em 1903 “O estudo experimental da inteligência”, resultado de sua prática de avaliações. A psicologia então, buscando adquirir status de ciência - também para que pudesse responder às necessidades ideológicas de justificação das desigualdades - alia-se no século XIX à teoria positivista, ficando ao lado das ciências experimentais de ordem psicoquímica ou biológica, que já tinham um estatuto sólido de cientificidade. Houve um movimento de higiene mental do escolar, com a preocupação do diagnóstico precoce de distúrbios de aprendizagem para tratamento e encaminhamento para classes corretas (classes fracas ou classes de anormais), utilizando-se para tanto, principalmente, o novo conhecimento dos testes psicológicos (Japiassu, 1977).

Patto (1990) relata que durante os trinta primeiros anos do século XX, os testes de QI adquiriram grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de muitas crianças que conseguiam acesso à escola, e explicita sobre a mudança de terminologia utilizada para designar uma criança com problemas de ajustamento ou aprendizagem. No lugar de criança anormal, o termo criança problema passa a ser usado. Esta mudança de expressão carrega uma mudança também na concepção das causas das dificuldades escolares que antes oriundas de anormalidades genéticas e orgânicas, agora tem como base teórica a psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que busca a causa dos problemas escolares no ambiente sócio familiar da criança. Ainda

na década de trinta, surge uma nova maneira de entender a educação que se desloca de uma pedagogia inspirada na ciência e na lógica, para uma que se baseia principalmente nas contribuições da psicologia e da biologia: o movimento da Escola Nova (Saviani, 1989). A psicologia, diante desta nova concepção de educação, contribuiu em muito para a crença de que as capacidades individuais poderiam ser medidas por meio da aplicação de testes padronizados. “Os resultados dos testes reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam melhores lugares, favorecendo a classe mais rica”. (Machado, 1996, p.20) De acordo com Saviani (1989) o movimento escolanovista ao invés de resolver o problema da marginalidade, o agravou, pois se preocupou e enfatizou o âmbito técnico-pedagógico deixando de lado questões de âmbito político, relacionadas à sociedade como um todo, “cumprindo funções de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.” (Saviani, 1989, p.22).

No entanto, como citado anteriormente, a nova pedagogia referia-se também a possibilidade do trabalho em processos individuais. A abertura deste espaço para o tratamento do tema das diferenças possibilitou a passagem de uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, para outra que enfatizava as potencialidades dos educandos. Nessa passagem, inicia-se a cultura de avaliação de potencialidades, e “a justificação das desigualdades sociais por meio da ideologia das diferenças individuais” (Patto, 1990, p.62). Na segunda metade do século XX iniciam-se as explicações culturais para as causas do fracasso escolar. “A afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes, teve seu ponto mais alto nos anos sessenta com a criação da ‘teoria da carência cultural’”. (Patto, 1990, p.45).

De acordo com Machado (1996) com esta teoria o pobre passa a ser mais pobre em tudo, pois que mal avaliados individualmente e também em sua cultura. É preciso atentar que, por um lado, constitui-se um avanço a utilização do conceito de cultura para explicar as desigualdades sociais; por outro há que se atentar para os juízos de valor que podem decorrer desta explicação, onde se considera as culturas diferentes da dominante como “atrasadas”, “primitivas”, “rudes” (Patto, 1990). Neste momento, houve ainda o prestígio do movimento de higiene mental, que restringindo a explicação das dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas, suplantou um princípio positivo do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciado: o de “que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem”. (Patto, 1990, p.46)

Dessa forma, as explicações sobre as dificuldades no processo de escolarização continuam a depositar na criança e em suas relações interpessoais as causas do fracasso escolar. As pesquisas de psicólogos e outros profissionais sobre esta questão passam a abranger investigações sobre o desenvolvimento infantil, nutrição, linguagem, estimulação, cognição, inteligência, motricidade, etc. Ocorre, porém, que “os resultados dos experimentos realizados por tais crianças eram comparados com aqueles obtidos com crianças de classes média e alta da sociedade americana, branca e empregada. Tais resultados eram considerados padrão de normalidade” (Souza, Boletim Abrapee, s/p).

Patto (1990) traz uma informação importante sobre o nascimento da psicologia: esta surgiu no meio médico, os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos. Durante o século XIX a figura do médico é enaltecida por sua ação pública a fim de intervir nas epidemias, cuidar da saúde dos corpos, induzir a cura, numa política de saneamento nacional. (Schwarcz, 1993) Já desde o final do século XIII a preocupação da sociedade com as epidemias emergia com toda força, “legislando

sobre hábitos de alimentação, vestuário, habitação, higiene, a instituição medicina aplica a esses campos a mesma abordagem empregada diante das doenças”. (Moysés, 2008, p.1) A medicina passa a legislar também sobre os processos educativos descontextualizando-os de sua inserção social, e afirmando que as causas dos problemas escolares estariam em doenças cujo surgimento decorreria da ignorância das famílias ou no corpo da criança, pois esta seria portadora de algum distúrbio que seria neurobiológico, genético, hereditário... a dislexia, o déficit de atenção, a disgrafia, o transtorno desafiador de oposição, a hiperatividade, a discalculia, etc, etc...

3. A PSICOLOGIA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E AS MULTIDETERMINAÇÕES DA QUEIXA ESCOLAR

O início da psicologia como profissão no Brasil teve a escola como um dos seus principais campos de atuação. A influência de acadêmicos europeus que se estabeleceram no país deu à ciência psicológica características advindas das ciências naturais com ênfase no desenvolvimento de estudos de laboratório e de experimentação. (Tanamachi, 2002) De acordo com Antunes (2008) desde o período colonial brasileiro, a partir de preocupações com a educação e a pedagogia, iniciaram-se elaborações sobre fenômenos psicológicos no país. Já nos anos de 1930 a Psicologia Educacional passou a fazer parte do currículo dos cursos de magistério visando a formação dos futuros professores com a utilização de resultados de estudos de laboratório sobre o processo educativo.

Como relatado no item anterior, a forte presença do ideário adaptacionista e psicométrico advindo de uma epistemologia das ciências naturais, que caracterizou a presença da Psicologia na educação no início do século XX, pode ser compreendida a partir da análise histórica desenvolvida por Patto (1990). A autora descreve e analisa o nascimento da psicologia no meio médico, sendo que estes profissionais foram os primeiros responsáveis pelo ensino de psicologia nas escolas normais. A autora nos conta:

Coube aos médicos realizar os primeiros estudos com os testes psicológicos europeus; em 1918 no Hospital nacional, um pediatra testava as provas da escala Binet de inteligência. Da mesma forma, os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos. (Patto, 1990, p.77)

E mais adiante:

O círculo de influência desta vertente médica da psicologia nos meios educacionais completou-se quando médicos passaram a lecionar nas escolas normais, nos cursos de especialização em psicologia nas faculdades de filosofia, e nos próprios cursos de graduação em psicologia, participando, assim, da formação dos primeiros psicólogos não-médicos. (Patto, 1990, p.78)

O objetivo principal da psicologia neste momento histórico, início dos anos 20 do século passado, era o de identificar, corrigir e adaptar os estudantes a escola, diferenciando o “normal” do “anormal” por meio de testes, encaminhando posteriormente crianças para atendimento ou escolas especiais. Ressaltamos que nesta época a psicologia ainda não era regulamentada como profissão e, segundo Barbosa e Souza (2012) buscando construir sua identidade acabou por “tomar de empréstimo” os conhecimentos advindos de outros campos de conhecimento, principalmente do campo médico e da Biologia. Portanto, a sua base nos pressupostos das ciências naturais e no positivismo justifica a compreensão individualizada e biologizante das questões escolares

que vem permeando a área ao longo dos anos, modificando-se apenas as nomenclaturas utilizadas para os diagnósticos dos estudantes (Barbosa; Souza, 2012).

De acordo com Antunes (2008) a década de 1930 caracteriza-se pela consolidação da psicologia no Brasil, que conquistou sua autonomia como ciência a partir de sua relação com a educação. De acordo com a autora

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. (Antunes, 2008. p.471)

Avançando para a década de 1950, Patto (1990) faz uma análise histórico-crítica de produções sobre o fracasso escolar do período, ao que denomina um discurso fraturado. Imbuídos dos pressupostos da Escola Nova, que como vimos atuou com o princípio da adaptação do ensino às possibilidades individuais de cada educando, a autora destaca que embora haja um avanço no discurso científico que passa a reconhecer as mazelas da educação pública no país, mantém-se a prática de culpabilizar as famílias e crianças pelas dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. (Patto, 1990, p.90) A análise dos artigos deste período realizada pela autora revela que houve uma cisão no pensamento educacional brasileiro, em que os pedagogos passaram a se preocupar com as condições de ensino, enquanto os psicólogos continuaram a procurar no estudante características suas que justificassem as dificuldades escolares encontradas. A escola seria apenas um fator que poderia facilitar ou dificultar a resolução de problemas inerentes ao educando.

Nos anos 1960 e 1970, a psicologia no âmbito educativo manteve sua preocupação e olhar para a criança individualmente e seus problemas de aprendizagem, com forte presença do modelo clínico-médico imbuídos do conhecimento da então chamada Psicologia Diferencial e da Psicopatologia. (BARBOSA; SOUZA, 2012) Principalmente a partir dos anos 1970 entra em cena no Brasil a teoria da carência cultural, que segundo Patto (1990) seria uma tentativa de suturar um discurso fraturado de que ou as causas do fracasso escolar estariam na escola, ou estariam no estudante e em suas famílias. A sutura para estas visões partiria da seguinte afirmação: “a escola é inadequada para crianças carentes” (Patto, 1990, p.97). As crianças carentes viveriam uma pobreza ambiental que produziria deficiências individuais motivo pelo qual não seriam capazes de se adaptarem ou de aprenderem.

Por outro lado, ainda durante os anos setenta, iniciam-se projetos de investigação que passam a considerar a participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso.

[...] o ano de 1977 é um marco nessa mudança importantíssima de enfoque, após tantos anos de predomínio da busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar em características psicossociais do aprendiz: nesta época um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados

para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. (Patto, 1990, p.118)

Foi no início dos anos 1980 que ganhou força o movimento de autocrítica da Psicologia e da Psicologia Escolar, principalmente a partir da publicação do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” de Maria Helena Souza Patto, crítica esta que revelou a necessidade da profissão se colocar a serviço de uma educação pública e de qualidade para todos, especialmente para as crianças e jovens provenientes de classes populares. (Souza, 2010)

Neste momento, alguns psicólogos e pesquisadores da área passaram a apontar para os reducionismos e para a psicologização sobre o processo educativo. Ao mesmo tempo, vislumbrou-se o horizonte de uma atuação coletiva com os demais profissionais da área educacional e que reconhecesse a incoerência do paradigma clínico advindo da medicina para o trabalho do Psicólogo Escolar. (Antunes, 2008) Assim, as questões referentes ao processo educativo e seus percalços passaram a ser vistos como fenômenos complexos e constituídos socialmente, devendo para tanto serem considerados seus aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. Este reconhecimento das bases sociais e históricas de determinado fenômeno ou conhecimento é a base do conceito de crítica como postulado por Patto (1997).

Checchia (2015) chama a atenção para uma característica importante da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica que é a sua relação com as demais ciências humanas (tais como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia) uma vez que tal perspectiva prima pela compreensão e explicação da constituição social e histórica dos fenômenos educativos sem, no entanto, ignorar sua dimensão singular e individual. A dimensão singular não deixa de ser considerada visto que o processo educativo acontece também na esfera individual, assim o enfoque psíquico não é negado, mas deve estar presente conjuntamente com os demais âmbitos que o constitui (social, político, econômico e pedagógico) se objetivamos a apreensão do fenômeno em sua totalidade. (Antunes, 2008)

Caminhando neste sentido, a Psicologia Escolar adota o referencial teórico crítico advindo da sociologia e apropria-se também de metodologias qualitativas provenientes de perspectivas antropológicas que possibilitaram o olhar para a complexidade do processo de escolarização e para a sua multideterminação, enquanto os demais referenciais teóricos da psicologia, quais sejam os de “caráter hereditário, ambientalista, interacionista e behaviorista mantiveram como eixo de análise ora os aspectos referentes ao psiquismo e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ora os aspectos meramente pedagógicos”. (Souza, 2010, p.60)

O eixo de análise no campo da Psicologia Escolar passa a ser o processo de escolarização, com um olhar voltado para a escola e suas relações institucionais, históricas, políticas, psicológicas e pedagógicas que integram o dia-a-dia escolar. Retomamos a definição de queixa escolar que, de acordo com Souza (2010),

se produz no processo de escolarização e é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam com a impossibilidade da escola cumprir suas finalidades. Para nos aproximarmos da complexidade da produção dessa queixa, precisamos construir uma série de instrumentos, procedimentos, formas de aproximação com os diversos segmentos da escola e formas de aproximação com relações de cunho pedagógico, interpessoal, familiar nela instituídas. (Souza, 2010, p.29)

4. CONCLUSÃO

Iniciamos este artigo retomando aspectos históricos, algo essencial para a Psicologia Escolar em Perspectiva Crítica. Como dissemos, para o movimento de autocrítica realizado pela área de Psicologia Escolar fez-se necessário compreender o contexto social, econômico e político que circunscrevia o período em que surgiam e se consolidavam suas ideias principais. Para entender e criticar as concepções psicológicas hegemônicas existentes foi preciso remeter os conhecimentos ao tempo e lugar onde foram produzidos, trabalho realizado principalmente por Patto (1990).

Este reconhecimento das bases sociais e históricas de determinado fenômeno ou conhecimento é a base do conceito de crítica como postulado por Patto (1997). O procedimento crítico incorpora e ultrapassa determinado conhecimento. (Martins, 1978) Incorpora o conhecimento objeto da crítica porque não o nega, mas vai a busca de sua origem; ultrapassa-o porquê buscando sua origem - e só assim - pode superá-lo. "Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar a sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa." (Patto, 1997, p.55) Tendo como base teórico-filosófica o Materialismo Histórico-Dialético formulado por K. Marx e F. Engels, a Psicologia Escolar Crítica defende a necessidade de ir além da aparência dos fenômenos, em especial os escolares, em uma análise social e histórica que considere o nível de determinação que o modo de produção capitalista impõe na formação de subjetividades e nos processos educativos, com a necessidade de conhecer a realidade histórica e social na qual se instituiu determinada interpretação sobre dificuldades encontradas no processo de escolarização.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. A. M. (2008) Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.12, n.2, p. 469– 476, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020> Acesso em: 10 de Jun. 2018.

BARBOSA, D., & SOUZA, M. P. (2012) Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.16, n.1, 163–174. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018> Acesso em: 05 de Jul. 2018.

CHECCHIA, A. K. A. (2015) Contribuições da psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07082015-114724/pt-br.php>> Acesso em: 28 de Jun. 2018.

JAPIASSU, H. (1977) Introdução à Epistemologia da Psicologia. Rio de Janeiro: Imago. Kaufman.

MACHADO, A.M. (1996) Reinventando a avaliação psicológica. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, J.S. (1978) Sobre o modo capitalista de pensar. São Paulo: Hucitec, 47p.

MOYSÉS, M. A. A. (2001) A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 264p.

MOYSÉS, M. A. A. (2008) A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXXI, Caxambu. Disponível em < http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf> Acesso em 02 de Jun. 2018.

PATTO M. H. S. (1990) A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 454 p.

PATTO, M. H. S. (1997) Prefácio de psicologia escolar: Em busca de novos rumos (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 192 p.

SAVIANI, D.(1989) Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 103 p.

SCHWARCZ, L.M. (1993) O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras,268 p.

SOUZA, M. P. R. (2010) Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 27-67.

TANAMACHI, E. R. (2002) Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M.R.; ROCHA, M. (Orgs.) Psicologia e Educação: Desafios teóricos práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 73-104.