

História

Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão

Deborah Rosária Barbosa
Marilene Proença Rebello de Souza

Resumo

Este artigo apresenta alguns dados oriundos da tese de doutorado sobre a história do campo de conhecimento e prática da Psicologia em sua relação com a Educação no Brasil. Este estudo foi conduzido baseado no fundamento epistêmico-filosófico do *materialismo histórico dialético* e na *nova história*, utilizando fontes bibliográficas históricas e cinco relatos orais de personagens da Psicologia Educacional e Escolar. Os depoimentos e o material das fontes escritas constituíram o *corpus documental* cuja organização seguiu a metodologia da *história oral* e *historiografia plural*. Foi realizada análise descritivo-analítica compreendida em duas etapas: a) análise documental (fontes não orais) e b) construção de indicadores e núcleos de significação dos registros orais. A partir das análises, compôs-se uma periodização da história da Psicologia Educacional e Escolar brasileira por meio de marcos históricos da área. No presente artigo destaca-se a discussão acerca da conceituação e terminologias utilizadas pela Psicologia Educacional e Escolar ao longo do tempo e de como essas mudanças nas nomenclaturas da área refletem questões epistemológicas, ideológicas e políticas.

Palavras-chave: Psicologia escolar, psicologia educacional, história da psicologia.

Educational Psychology or School Psychology? That is the question.

Abstract

In this article we present some data from our doctoral thesis in which we investigate the history of the knowledge and practice of Educational and School Psychology in Brazil. The study was carried out based on *new history* and philosophical-epistemological foundation of *historical and dialectical materialism*. We used bibliographical references as well as historical and oral accounts of five living characters of Brazilian history of Educational and School Psychology. The statements of historical sources and the material constituted a *corpus of documents* which followed the methodology of *oral history* and *pluralistic history*. A descriptive analysis was performed in two steps: a) document analysis (non-oral sources) and b) construction of a core of indicators from oral records. From the analysis, we built a timeline of the history of Educational Psychology and Brazilian school through landmarks of the area. We explore here the concept and terms used for the identification of Educational Psychology and School Psychology. We confer how these changes in the nomenclature of the area reflect epistemological, ideological and political choices.

Keywords: School psychology, educational psychology, history of psychology.

¿Psicología de la Educación o Psicología Escolar? Esa es la cuestión.

Resumen

Este artículo contiene datos da tesis de doutorado de uno de los autores que investiga la historia y práctica de la Psicología y su relación con la Educación en Brasil, basándose en la *nueva historia* y en el *materialismo histórico dialéctico*, tomando referencias bibliográficas y relatos orales de cinco personajes de la Psicología Educacional y Escolar en Brasil. Los relatos y material de fuentes históricas constituyen el *corpus documental* cuya organización utilizó la metodología de la *historia oral* e *historia plural*, realizando una interpretación descriptivo-analítica en dos etapas: a) análisis de documentos (fuentes no orales) y b) construcción de indicadores y núcleos de significado de registros orales. A partir del análisis se efectuó una cronología de la historia a través de puntos de referencia de la historia del área. En este trabajo se discute el concepto y los diversos términos utilizados en la identificación de Psicología de la Educación y Psicología Escolar y cómo, a través del tiempo, estos cambios en la nomenclatura de la Psicología en su relación con la Educación reflejan las opciones epistemológicas, ideológicas y políticas diferenciadas.

Palabras Clave: Psicología escolar, psicología educacional, historia de la psicología.

Introdução

William Shakespeare até hoje desperta paixões e esse fato se deve, sobretudo, porque suas obras, mesmo tendo uma linguagem característica do fim do século XVI e início do XVII, tratam de temas atemporais e, especialmente, falam do humano. A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca (Shakespeare, 2002), e suas outras obras colocam em cena aspectos internos das personagens e trouxeram para o teatro a necessidade da interpretação das angústias e questionamentos quanto à existência humana e suas vicissitudes.

Quando Hamlet se questiona sobre “ser ou não ser... eis a questão” (Shakespeare, 2002, p. 56) e diz ainda que a consciência nos faz a todos covardes, Shakespeare nos brinda com mais uma de suas instigantes formas de nos fazer parar para pensar em nós mesmos, nossa existência e como a temos conduzido. Forma essa que não fecha em si própria uma resposta definitiva e carrega todas as possibilidades abertas e polissêmicas de forma dialética e processual. Ou seja, as tragédias shakespearianas se eternizaram também por deixar ao leitor múltiplas possibilidades de escolha, sem cair no “isto ou aquilo”, conforme poema de Cecília Meireles (1990), ensejando reflexões que tratam da transformação constante e do *movimento* intrínseco de produção de sentidos sobre o humano e a vida cotidiana.

É com esse espírito de questionamento, de *movimento* que gostaríamos que os futuros leitores recebessem o presente texto¹, resultado de uma tese que teve como objetivo investigar a constituição e consolidação do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, por meio de depoimentos orais e de outras fontes historiográficas. A investigação foi conduzida com base nos pressupostos epistêmico-filosóficos da nova história e do materialismo histórico e dialético. A pesquisa teve como diferencial a utilização da história oral e historiografia pluralista como metodologias empregadas. Foi então construído um *corpus documental* composto por fontes historiográficas sobre o tema e depoimentos orais de cinco personalidades que fizeram parte da construção da história da Psicologia Educacional e Escolar no país.

Os depoentes foram escolhidos por terem sido *pioneiros*, ou os primeiros a contribuir para esse campo de atuação, ou, mesmo não se tratando de pioneiros, *protagonistas* que colaboraram como personagens ativos num determinado momento histórico. O trabalho construiu e organizou os depoimentos do Dr. Arrigo Leonardo Angelini, da Dra. Geraldina Porto Witter, da Dra. Maria Helena Souza Patto, da Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo e do Dr. Samuel Pfromm Netto. Os depoimentos estão na íntegra na tese².

1 Este artigo é fruto de uma discussão realizada inicialmente na tese de doutorado intitulada *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*, de Barbosa (2011), orientada por Marilene Proença Rebello de Souza no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

2 A referida tese está disponível no portal de teses da USP e foi um trabalho financiado com bolsa do CNPq.

A partir do conjunto de elementos investigados construídos e de sua análise (descritivo-analítica), compôs-se um panorama da história da Psicologia Educacional e Escolar brasileira e é então sugerida uma proposta de periodização desse histórico, construída a partir de marcos escolhidos como significativos para esse campo de conhecimento. Esses períodos correspondem às seguintes etapas: 1) Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos? (2000-).

São analisadas as características específicas de cada um desses períodos, mesclando o que foi encontrado nas fontes bibliográficas e orais, e construindo um percurso pelo qual passou a chamada “Psicologia Educacional e Escolar” no Brasil ao longo desses anos. Em termos gerais, pode-se dizer que, em vários momentos, a Psicologia em sua relação com a Educação passou por várias transformações, sendo um conhecimento e uma prática que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias.

Um dos resultados interessantes que se pôde construir a partir da tese foi a compreensão de que as diferentes formas de nomenclaturas que se referem à relação entre a Psicologia e Educação na verdade ensejam pressupostos teóricos, práticos, metodológicos e inclusive ideológicos que precisam ser compreendidos não apenas como meras diferenças de nomeação. Identificamos que cada um dos termos usados na identificação desse *campo de conhecimento* por nós intitulado “Psicologia Educacional e Escolar” tem um percurso histórico que precisa ser conhecido pelos psicólogos e profissionais que se interessam por esse campo. E é sobre essa parte específica da tese que lançaremos nosso olhar neste artigo.

Psicologia educacional ou escolar: uma questão de nomenclatura?

Quando se fala em Psicologia em sua relação com a Educação geralmente se usam os termos “Educacional” ou “Escolar”. Além dessas nomeações são comuns os termos: Psicologia *na* Educação, Psicologia *da* Educação, Psicologia *aplicada* à Educação e Psicologia *do* Escolar. Entretanto, por meio da pesquisa histórica, foi possível encontrar ainda as seguintes expressões: Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia e Defecologia. Também em obras diversas aparecem expressões relacionadas: Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, Psicologia do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia, Psicologia Especial, Higiene

Mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional. Em alguns casos se refere à *teoria* e em outros se designa o conjunto de *práticas* desenvolvidas nesse âmbito.

Com esse emaranhado de nomes pode-se pensar que há inclusive uma indefinição identitária desse campo. Se a resposta for sim, essa é uma discussão muito importante para os profissionais que têm interesse nesse tema. Além disso, é necessário questionar, por exemplo, como geralmente se nomeiam os profissionais e os serviços desse setor? Será que existem diferenças quando se fala Escolar e Educacional? Ou ainda Psicologia *da* Educação ou *na* Educação?

Na busca de responder a essas indagações que pensamos em traçar um percurso histórico desse conjunto de nomenclaturas para compreender como, ao longo do tempo, foram se constituindo essas nomeações e quais são suas finalidades e distinções. A partir da investigação constatou-se que realmente é fato que a própria definição do que seja ou não Psicologia Educacional e Escolar passou por várias transformações conceituais que refletiram em sua própria designação. A análise histórica dessas configurações revelou que essas diversas terminologias não são meramente uma questão de escolha de nomenclaturas que denominam o mesmo fenômeno.

Identificamos que esses termos citados e suas distinções têm todo um sentido histórico. Essas diferenciações estão relacionadas, sobretudo, à definição desse campo em termos de (a) *objetos de interesse*, (b) *finalidades* e (c) *métodos de investigação e/ou intervenção*, que, por sua vez, estão relacionados à *visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola* e também quanto ao *foco de olhar* à interface Psicologia e Educação. E isso foi se modificando ao longo do tempo, como discutiremos a seguir.

Inicialmente gostaríamos de trazer uma definição de Antunes (2007):

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que constituem as várias produções de conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a Psicologia da Educação pode ser entendida como sub-área de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.

A Psicologia Escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, a escola e as relações que aí se estabelecem;

fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento.

Deve-se, pois, sublinhar que Psicologia Educacional e Psicologia Escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa. A primeira é uma área de conhecimento (ou sub-área) e tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. A outra constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela subárea da psicologia, a psicologia da educação (p. 3-4).

A autora diz em nota de rodapé que “muitas expressões são utilizadas, dentre as quais: Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicologia na Educação e outras. Há implicações teóricas que subjazem à opção por uma ou outra denominação, mas que não serão aqui tratadas, dada delimitação do presente texto” (p. 3). Em termos gerais a definição mostra Psicologia Educacional e da Educação como sinônimos e correspondem à *teorização* ou produção de saberes sobre o processo educativo e a Psicologia Escolar como um campo de atuação ou *prática* do psicólogo em contextos educativos diversos. Antunes (2011) recentemente voltou a tratar do tema dizendo que essas diferenciações devem ser observadas a partir do contexto histórico no qual estão inseridas e, portanto, é de suma importância trazer à luz como foram constituídas historicamente.

Essa diferenciação e diríamos até cisão clássica entre *teoria* e *prática* foi historicamente constituída na Psicologia e também na Psicologia Educacional e Escolar, especialmente pela influência estadunidense. Sabemos que foi nos Estados Unidos que apareceu pela primeira vez em termos científicos o termo “*Educational Psychology*” em livro homônimo de Thorndike de 1903 e, posteriormente, esse mesmo autor colaborou para a criação da primeira revista dessa temática nos Estados Unidos, intitulada “*Journal of Educational Psychology*”, em 1910. Posteriormente, inspirados por esse primeiro, surgiram outros periódicos de igual interesse, por exemplo: “*School Psychology International*”, “*Psychology in the Schools*”, “*School Psychology Review*” e “*School Psychologist*” (Pfromm Netto, 1996, p. 22).

A American Psychological Association (APA), uma das maiores organizações científicas e profissionais que congrega profissionais dos Estados Unidos e de outros países associados, como é organizada em divisões, mantém duas divisões para o tema da Psicologia em sua relação com a Educação, como nos informam Angelini e Witter (Barbosa, 2011):

Na “*American Psychological Association*”, entidade estruturada em Divisões, existe a Divisão de número

15 “Educational Psychology” e a de número 16, “School Psychology”. No meu entender, a Educacional abrange a Escolar (Arrigo Angelini, 2009 – depoimento para Barbosa, 2011, p. 595).

Porque a Psicologia Educacional, no exterior, em vários países, ela aparece como associada. Elas são dois ramos. A Psicologia Escolar faz pesquisa, mas a pesquisa está ligada ou é decorrência da Psicologia Educacional. Ou mesmo é uma aplicação no âmbito estrito (Geraldina Porto Witter, 2009 – depoimento para Barbosa, 2011, p. 295).

E, nesse sentido, no Brasil, devido à influência que se teve dessas formulações estrangeiras, classicamente se considerava que essa era a distinção primordial. A professora Geraldina Witter ainda complementa dizendo que essa diferenciação é inócua, pois, segundo ela, “é claro que uma coisa não vive sem a outra, não é?” (depoimento para Barbosa, 2011, p. 555)

Mas, de um modo geral, essa divisão clássica e hoje tradicional é muito disseminada por alguns teóricos e profissionais que mantêm a ideia de que a Psicologia Educacional fica a cargo de responder pela *teorização* e pelas pesquisas, e a Psicologia Escolar, pela *prática*. Contudo, a partir do olhar histórico, verifica-se que o termo “Psicologia Educacional” durante muito tempo no Brasil reunia em si os dois aspectos – o *teórico* e o *prático* –, sendo que também havia outras nomeações (antes citadas) que designavam esse campo.

Uma peculiaridade da história da Psicologia no Brasil é que, diferentemente do que ocorreu em outros países nos quais o campo da Psicologia Educacional e Escolar se consolidou após a Psicologia propriamente dita, como uma derivação desta, pelo menos no que se refere à prática, aqui ocorreu de forma diferente. Esse campo nasceu, desenvolveu-se e se consolidou concomitantemente à Psicologia propriamente dita. E especialmente ao que tange à aplicação prática dos conhecimentos psicológicos, o campo educativo foi um dos primeiros. Isso é possível apreender por meio das evidências encontradas em documentos escritos, nos depoimentos que podemos ter acesso de pioneiros e também na constituição dos primeiros serviços. Para Antunes, essa ligação é tão intensa que: “[o] vínculo entre a Psicologia e Educação é um vínculo muito estreito, e eu diria até constitutivo” (Ciampa & Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2009). Essa mesma autora reitera que a Psicologia Educacional e Escolar foi um dos principais pilares sob o qual a Psicologia se erigiu no seu processo de autonomização e que muitas práticas iniciais da Psicologia principiaram por meio da sua relação com a Educação (Antunes, 2003, 2007).

Como temos conhecido através dos estudos de Massimi (1984, 1990) e Massimi e Guedes (2004), desde o período colonial, podemos encontrar indícios de conhecimentos psicológicos sendo aplicados em diferentes áreas e uma delas se destaca, o trabalho de educação jesuítica.

No Brasil, desde a chegada dos jesuítas e da instituição de um projeto de Educação no país, pode-se verificar o uso de conhecimentos, saberes ou ideias psicológicas em interação com os processos educativos. Massimi (1984, 1990) relata que encontrou em obras, cartas e documentos históricos do período colonial referências a temas como família, desenvolvimento e aprendizagem infantis, e o papel dos jogos na educação, entre outros assuntos que mais tarde seriam objeto da Psicologia em sua relação com a Educação.

Desse modo, muito antes da influência dos estudos norte-americanos aportarem no país, assim como os conhecimentos psicológicos europeus e ingleses do século XX, podemos encontrar referências como a de Juan Luís Vives (1492-1540), comentador de Aristóteles que, segundo Noemy Silveira Rudolfer, em seu trabalho precursor no século XVI, na obra “De Anima et Vita” (de 1538), escreve sobre Psicologia e sua relação com o ensino. A autora afirma que:

Ele³ não podia aplicar à educação princípios psicológicos inexistentes. Nem seria possível encontrá-los numa época de transição da psicologia. Tratou de induzi-los com o alvo da aplicação em mira.

[...] não se pode conhecer a natureza ou a origem da alma, mas apenas suas manifestações, diz ele [Vives]. É com razão, pois, que o consideram o iniciador da psicologia empírica.

[...] é, por conseguinte, nos elementos da psicologia de Vives que vamos encontrar os primeiros traços da psicologia educacional, na sua exposição da variedade de manifestação da alma (Rudolfer, 1938/1965, p. 6-7).

Para Cerqueira (2000), Vives foi um dos colaboradores para a elaboração do “*Ratio Studiorum*”, que foi o plano geral de estudos organizado pela Ordem da Companhia de Jesus para a aplicação em todos os colégios mantidos por esta. A educação jesuíta durou de 1549 a 1759 e tinha como propósito primordial o trabalho educativo visando à catequização e instrução na fé cristã. Em 1759, por meio das Reformas Pombalinas, ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil. O Marquês de Pombal então instaura uma série de mudanças no sistema educacional que tinham influência das ideias iluministas e defendiam o ensino laico.

As reformas de Pombal incluíram mudanças nos “estudos menores” (primeiras letras) e nos “estudos maiores” (ligados à Universidade de Coimbra). Foram contratados professores régios, que recebiam da Coroa e, ao mesmo tempo, se submetiam a uma orientação pedagógica que incorporava os ideais iluministas. Nesse sentido, o ensino passa a ter como característica a educação por meio de aulas régias (ou avulsas) tendo a figura do professor como central no processo (Saviani, 2008).

3 Optou-se por manter as grafias das palavras como apresentadas nos textos originais consultados.

Segundo Antunes (2003), no Período Colonial a característica principal era propiciar a educação dos indígenas e da população recém-chegada ao Brasil. Tinha-se como objetivo principal a educação de crianças de modo a “domá-las”, “moldá-las” segundo os propósitos do adulto. A autora considera que se utilizava de castigos e prêmios como meio de controle do comportamento e que é comum encontrar referências do período que tratam do cuidado com a educação moral e física dos infantes. Ela informa que Manoel Andrade Figueiredo (1670-1735), que escreveu a primeira cartilha educativa de Portugal, denominada “*A Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*” (de 1722), descrevia nesta a “*educação de meninos rudes*”. Estes não deveriam ser tratados de forma punitiva, pois isso poderia afetar o desenvolvimento e a personalidade da criança.

Assim, explicações para o comportamento infantil tinham feições ambientalistas e empiristas, além da proposição de formas de prevenção de problemas de comportamento por meio de um sistema de monitoria e ensino. Inicia-se, assim, o uso de conhecimentos que posteriormente chamaríamos de psicológicos com fins educativos, especialmente de cunho punitivo, correcional ou adaptacionista. Os termos Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica (relacionados à criança) e também Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia (relacionados à criança “defeituosa”, “deficiente” ou “retardada”) têm origem nesse tipo de pensamento adaptacionista.

Mesmo com essa origem remota, só podemos falar em uma “área” propriamente dita chamada “Psicologia Educacional” (nome inicialmente dado a esta) a partir da *autonomização* da Psicologia (em fins do século XIX e início do século XX). No caso do Brasil, também se tem como marco inicial a criação da profissão de psicólogos no país, em 1962. Esse campo teórico e prático tem ainda como origem a criação de instituições e associações dedicadas a esse objeto de estudo e intervenção nos primeiros anos do século XX, especialmente nos anos 1930. Entretanto, aos poucos é que foram sendo definidas as especificidades dessa que é considerada por uns uma “área”, por outros um “campo”, um “ramo” ou até uma “subdivisão” ou “subárea” da Psicologia⁴.

Nesses primórdios a Psicologia Educacional define melhor seu *objeto de interesse*, suas *finalidades*, seus *métodos de investigação* e *conceitos primordiais*. É nítida a expressão fundante da Puericultura, quando o foco de *interesse* era o conhecimento do desenvolvimento infantil, e também da Ortofrenia, quando o objetivo era trabalhar as questões das crianças ditas “anormais”. Também se obser-

va a presença da chamada Pedagogia Terapêutica, Higiene Escolar ou Higiene Mental Escolar, quando se enfatizavam os métodos de intervenção médico-curativos e clínicos para resolver os chamados “problemas das crianças”.

Essas referências iniciais da Psicologia Educacional tinham relação com a crescente onda do movimento de Higiene Mental ou higienista que se tornou expressivo no país no início e meados do século XX. Também foram influências iniciais a expansão do movimento psicométrico, da Psicanálise e da Psicologia Infantil (Puericultura) ou Pedagogia Terapêutica, como era chamada.

A Psicologia Educacional no Brasil, em seus primórdios, abarcava *teoria e prática* e estava relacionada sobretudo à disciplina “Psicologia Educacional” dos cursos Normais, que utilizava trabalhos empíricos realizados em Laboratórios de Psicologia, durante muito tempo relacionados ao movimento psicométrico, higienista e influência da Psicologia Infantil. Usavam-se como sinônimos de Psicologia Educacional, com essa configuração, os termos Psicologia *na* Educação, Psicologia *da* Educação, Psicologia *aplicada* à Educação e Psicologia *Experimental*. Geralmente a expressão “Psicologia Educacional” era mais utilizada por ser a nomenclatura das disciplinas ministradas nos cursos Normais e esta abarcava as demais como conteúdos. Segundo Mello (1975, p. 34): “Em 1931 uma disciplina psicológica é introduzida, pela primeira vez, no currículo de um curso universitário, o nome que recebe – Psicologia Aplicada aos Problemas da Educação – dá indícios do caráter que se queria atribuir ao curso”.

Essa disciplina era oferecida no curso de aperfeiçoamento pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo (curso para professores), e sabe-se que existiam disciplinas anteriores que tinham terminologias parecidas também em outros estados. Outras nomenclaturas relacionadas eram Psicologia *Pedagógica*, *Pedagogia Científica*, Psicologia *Experimental*.

Em algumas obras dos anos de 1920 e 1930, que analisamos na tese (Barbosa, 2011), encontra-se a nomeação *Biologia Educacional* e *Biotipologia Educacional*, que traziam conhecimentos do campo biológico e também psicológico. Essas denominações nos informam o quanto a relação entre Psicologia e Educação era constitutiva, tanto de um quanto de outro desses campos de conhecimento. Também nos comunica sobre a relação inicial da Psicologia com a pesquisa empírica, fisiológica e biológica, a partir das expressões *experimental*, *fisiológica* e *biológica*. Aqui começa a se estabelecer outra grande influência além das anteriormente citadas – o conhecimento biológico e fisiológico, do campo médico, que trouxe a “biologização” dos fenômenos escolares, algo largamente criticado nos dias atuais.

Pode-se inferir que a escolha por Psicologia *da* Educação ou *na* Educação, Psicologia *Pedagógica*, *Biologia Educacional* ou *Biotipologia Educacional* denotam, por um lado, que os conhecimentos psicológicos foram importantes para a constituição e consolidação desses outros campos de saberes, ao mesmo tempo em que mostram certa relação de “subjugação” de um saber ao outro. No caso, nota-se que

4 Muitos teóricos falam em área, campo, subárea, subcampo de conhecimento e outras formas de nomeação, como foi dito antes. Acreditamos ser mais adequado o termo “*campo de conhecimento*” porque entendemos que a Psicologia Educacional e Escolar, mesmo tendo se originado no interior da Psicologia, atualmente abarca conhecimentos desta e para “além” desta, a partir da sua relação com outros saberes, inclusive a Educação, as Ciências Sociais e Humanas em geral. Por outro lado, o termo “área” tem uma tradição que deve ser respeitada, desde que se compreenda esta não apenas como prática separada da teoria (ou área de atuação), mas com facetas teórico-práticas numa perspectiva praxica e dialética.

a Psicologia estaria relacionada aos campos educacional, pedagógico ou biológico, sendo quase que um “braço” destes. Em outros termos, principia uma influência funesta de alicerçar a Psicologia em sua relação com a Educação à influência biologicista e também pedagógica nesses tempos remotos.

É possível inferir que, pelo fato de ainda não termos, naquela época, uma Psicologia como ciência e profissão, algo que foi se consolidar após a legislação que criou a profissão de psicólogos no país (em 1962), a Psicologia e também a Psicologia Educacional ainda estavam se constituindo de forma a “tomar de empréstimo” as produções que eram realizadas em outros campos de saber (Educação, Biologia, Medicina etc.). Isso se observa inclusive nos termos usados até hoje quanto a procedimentos de intervenção como o uso da palavra *anamnese* e *diagnóstico* (de origem do campo médico).

Pode-se dizer que o *objeto de interesse* inicial foi se constituir em um campo de *teoria e aplicação* estritamente ligado à docência nas Escolas Normais e cursos de formação de professores. A Psicologia Educacional caracterizou-se, então, nesses primórdios, como ensino de Psicologia para futuros educadores, tendo a *finalidade* de formação e utilização de investigação e produção de saberes oriundos dos laboratórios, com vistas à compreensão dos processos educativos. Esses conhecimentos tiveram a influência, sobretudo, do movimento psicométrico e de elementos de Puericultura ou Psicologia da Criança, vindas da Europa, especialmente a partir dos estudos desenvolvidos no Instituto Jean-Jacques Rousseau (nos anos 1930). Também se destacam a forte presença da Psicanálise a partir dos anos 1940 e também do pensamento biologicista medicalizante que se traduzia à época no movimento higienista.

Em resumo, a Psicologia Educacional teórica e prática tinha como objetivo principal diagnosticar as crianças no interior da escola quanto a sua “normalidade” ou “anormalidade” e, baseada nos experimentos e testagens, garantia-se a divisão em classes e/ou escolas especiais para atendimento de suas “necessidades especiais” se fosse o caso. Entra em cena a ideia de normatização que se acresce à de adaptação e atendimento das “anormalidades” por meio de trabalhos terapêuticos garantidos por meio da Higiene Mental Escolar.

Essa configuração fica evidente nos primeiros serviços de atendimento psicológico do país que tiveram configuração “educacional”. Em 1938 são criados o Serviço de Saúde Escolar, que teve o médico Durval Marcondes como coordenador em São Paulo, a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal no Rio de Janeiro e a Clínica de Orientação Infantil no Rio de Janeiro. Esta última tinha o médico Arthur Ramos (1903-1949) como responsável. Tanto Durval Marcondes como Artur Ramos demonstraram ter forte ligação ao pensamento psicanalítico.

Outros serviços semelhantes apareceram com igual finalidade em outros estados da Federação e pode-se afirmar que, como a Educação e a escola brasileira estavam

passando naquele momento por muitas reformulações, a Psicologia veio para contribuir com a organização destas, de modo a cumprir com a *finalidade* “ajustatória”. Nesse momento, a marca da Psicologia do “ajustamento” e clínico-médica começava a se consolidar.

Especialmente nos anos 1930, a influência das pesquisas produzidas na Europa e nos Estados Unidos cresceu no país, e o movimento da Escola Nova começou a ter presença marcante. Sabe-se que, nesse período, historicamente o país estava passando por mudanças sociopolíticas estruturais, deixando de ser essencialmente agrário e rural para se tornar um país agroexportador, industrializado e urbano. Nesse sentido, com vistas a uma “renovação escolar”, crescia a ideia de uma nova “Educação” e também cresceram em conjunto as teorias higienistas que buscavam medidas de caráter profilático para o âmbito escolar (Antunes, 2003; Patto, 2008).

Yazzle (1997) esclarece sobre o período que:

Conforme Penna (1985, p. 8), o pensamento psicológico brasileiro em suas origens – assim como nossa cultura do século XIX – foi profundamente marcado pelas ideias francesas embebidas pelo positivismo comteano.

[...] os primeiros trabalhos da Psicologia no Brasil foram desenvolvidos por profissionais da medicina que, oriundos de uma elite econômica, puderam complementar sua formação intelectual junto a centros de cultura europeus (principalmente a França). Assim, a erudição burguesa, humanista e academicista aí veiculada conduzia ao estudo dos fenômenos psicológicos sob a ótica positivista, enfatizando a observação direta e a possibilidade de experimentação.

[...] o modo liberal democrático de pensar a sociedade compreendia que a educação dada pela escola, aberta a todos os segmentos, oferecendo oportunidades iguais para todos os indivíduos, no novo modelo econômico que aos poucos ia se implantando no Brasil, ampliando as diferenças sociais, poderia minimizar os efeitos dos movimentos populares [...] (p. 19).

Para essa mesma autora, o escolanovismo baseava-se nessa ideia liberal de “mito da igualdade de oportunidades” que a escola pode oferecer, negando as diferenças de classe dadas pela constituição sociopolítica do capitalismo. O movimento de Escola Nova encontrou na Psicologia, através dos testes psicológicos e conhecimento sobre inteligência, maturidade e prontidão para aprendizagem, explicações para as diferenças individuais que culpabilizavam o sujeito pela sua condição e ocultavam as desigualdades sociais (Yazzle, 1997).

Nesse contexto, a Psicologia tinha como *foco* analisar o processo de desenvolvimento infantil, o olhar para a criança, e seu interesse era constituir-se como campo que

aliaria esses conhecimentos no contexto educacional de forma adaptacionista, cuja identificação era a Pedologia, a Puericultura e até a Paidologia ou Paidotécnica (terminologias que se referem ao estudo do desenvolvimento infantil). Assim, o *objeto de interesse* primordial passava a ser a criança no contexto educacional, e a *finalidade*, compreender suas características, seu processo de desenvolvimento, utilizando para isso investigações agora não apenas psicométricas, mas também com foco no estudo das influências familiares e contextuais.

A influência da Psicanálise foi um exemplo da mudança de foco do pensamento biologicista e puramente clínico-médico para um olhar direcionado às configurações familiares e sua importância naquele contexto. Embora ainda se possa identificar o olhar medicalizante e de ideologia liberal e a influência do movimento de Higiene Mental, pode-se dizer que o foco deixa um pouco de lado apenas o “indivíduo” criança e passa a observar seu entorno, no caso a família.

Esse tipo de pensamento também se inseriu no que depois passou a se designar “Psicologia do Escolar”, que representava a ênfase no olhar para “o” escolar, ou o estudante, ressaltando a análise individual dos fenômenos escolares e o olhar *para a criança no contexto escolar*. Nos anos 1960 e 1970 do século XX, podemos dizer que essa “Psicologia do Escolar” com foco na “criança-problema”, ou “criança que não aprende”, e nos “problemas de aprendizagem” foi a tônica do momento. A marca ainda clara do modelo clínico-médico permanece e busca-se cada vez mais a investigação dos processos “anormais” ou “desviantes”, cuja base é a Psicologia do “ajustamento”, da Psicologia Diferencial e da Psicopatologia.

É por aí que a história da presença da Psicologia na educação começa. Começa medindo aptidões tidas como naturais, e tentando fazer um encaixe perfeito entre as capacidades medidas de Q.I., habilidades específicas etc. e o ensino. Era um raciocínio muito parecido com o da taylorização do processo de produção industrial. Você tem a máquina e a matéria-prima, por exemplo, uma máquina que processa arame, você precisa de fios de arame no diâmetro exato para que aquela máquina possa processá-lo, e você separa os arames mais grossos ou mais finos. Houve um namoro sério da Escola Nova com o taylorismo, tanto lá fora como aqui no Brasil. E essa ideia de ajustamento, digamos assim, entre o processo de ensino e as características do aprendiz. Esta é a concepção de ensino que está na base da educação compensatória (Maria Helena Souza Patto, 2010 – depoimento para Barbosa, 2011, p. 644).

Para o atendimento ou “tratamento” dos “anormais” surgem os serviços de Higiene Mental, Higiene Mental Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia e Defectologia. Todas essas nomeações tinham como objeto a investigação e tratamento dos denominados “anormais”, “retardatários”, “excepcionais”, “especiais”, campo que hoje denominamos Educação Especial. Nesse contexto, o *objeto de interesse* se desloca

para o indivíduo que apresenta algum tipo de “desvio” daqueles considerados “normais”. No contexto educativo, era chamado de “criança-problema”, “aluno problema”, “criança difícil”. A *finalidade* da Psicologia Educacional interessada nessa temática é então constituída com base na identificação e discriminação desses “diferentes”, a partir dos instrumentais psicométricos e avaliativos em moda no período⁵.

Ao contrário do que parece, o termo “Psicologia Especial”, nessa época, não estava relacionado à área que tinha como foco os indivíduos “anormais” ou “especiais”; a Psicologia Especial da época dizia respeito à distinção da Psicologia Geral, indicando o que atualmente designamos áreas específicas (no momento ditas “especiais” da Psicologia). Assim, a Psicologia Educacional fazia parte da Psicologia Especial, assim como a Psicologia Clínica, a Social ou a do Trabalho (eram especialidades). Em outras palavras, o “especial” aqui se referia a um conteúdo “especial”, “específico” ou de “especialidade” no interior do grande campo da Psicologia chamado de Psicologia Geral⁶.

Além disso, as nomeações Psicotécnica e Psicologia Aplicada indicavam a ênfase no campo *prático* da Psicologia e, nesse sentido, se destacava a Psicologia Aplicada aos âmbitos escolar, clínico, do trabalho, social etc. A Psicologia Aplicada à Educação também tinha como similares a Psicologia para pais e professores, a Psicologia da criança, do aluno e da professora e a Psicopedagogia. Especialmente em textos das décadas de 20, 30, 40 e 50 do século XX é que aparecem tais denominações referindo-se especificamente à atuação *prática* da Psicologia Educacional (Barbosa, 2011).

Observou-se que, a partir da profissionalização, com a aprovação de lei que regulamentou a profissão de psicólogos no Brasil (Lei N. 4.119 de 27 de agosto de 1962), usaram-se mais termos relacionados à Psicologia Aplicada, assim como se perpetuam as terminologias ligadas ao campo de tratamento dos “anormais” e inicia-se o uso da nomenclatura “Psicologia Escolar” nos anos 1970 e 1980. Em meados dos anos 1970 iniciam-se práticas de psicólogos em unidades como prefeituras e centros de atendimento psicológico específico para atendimento escolar (Taverna, 2003). Também à época é característica o crescimento da “Psicologia do Escolar”, que mostrava como *objeto de interesse* o aprendiz e cuja principal finalidade era compreendê-lo para contribuir com seu processo educativo.

Mantém-se ainda a primazia do interesse “na” criança que “não aprende” no contexto escolar e nos chamados “anormais” e “crianças-problema”, embora as explicações sobre esse não aprender mudem de foco. Com finalidades liberais e ajustatórias, a teoria da carência cultural, nascida

5 O trabalho de Cotrin (2010) trata da história da Psicologia Educacional e Escolar na sua relação com a Educação Especial e é uma referência importante para maiores detalhes sobre esse tema específico.

6 Essa questão é de suma importância para os pesquisadores em história, a atenção ao significado dos termos em momentos históricos específicos, assim como o tema “Psicologia Especial”, temos o exemplo da palavra “experimental” ou “Psicologia Experimental” que também mudou muito seu significado ao longo do tempo.

nos Estados Unidos como forma de explicação das diferenças individuais entre as minorias pobres, negras e latinas no país, passa a ser amplamente divulgada em nosso país. Segundo Patto:

A teoria da carência cultural foi a resposta que o Estado norte-americano deu aos movimentos das minorias raciais, às suas reivindicações de igualdade de liberdade, de fraternidade, de direitos civis, sociais e políticos...

[...] A teoria da carência cultural é baseada nisto. [...]

[...] Afirmava-se que as crianças negras não aprendiam, não porque fossem geneticamente inferiores, porque depois da Segunda Guerra Mundial e depois do nazi-fascismo ninguém tinha a coragem de afirmar isso explicitamente, mesmo que acreditasse... A teoria da carência cultural parte do princípio de que a inteligência é algo que se pode aumentar pela estimulação ambiental. E os programas de educação compensatória eram isto, era fazer com que crianças supostamente menos capazes de aprender, porque teriam um ambiente muito pobre de estimulação, pudessem ser estimuladas através desses programas para poderem ir bem na escola. Acreditava-se que desta forma se poderia garantir na sociedade norte-americana a igualdade de oportunidades.

Mas, por mais que você queira, não é possível instaurar igualdade de oportunidades numa sociedade desigual, não é? Mas as pessoas que trabalharam a teoria da carência cultural e planejaram os programas de educação compensatória não eram mal intencionadas, elas acreditavam nisso. Mas o caminho não é esse, não é por aí (Maria Helena Souza Patto, 2010 – depoimento para Barbosa, 2011, p. 644-645).

Como diz Yazzle (1997), a Psicologia passa a minimizar os fatores biológicos como explicação dos comportamentos “do escolar” e inicia-se um discurso sobre os fatores ambientais e socioeconômicos como produtores de “déficits comportamentais”, para a autora: “caía-se, assim, no *determinismo sociológico*” (p. 33). E foi apenas a partir da crítica a esse tipo de pensamento que foi possível construir outro conhecimento e prática que pudesse tirar o foco da “criança-problema”, que “não aprende”, e das finalidades de trabalho junto aos “problemas de aprendizagem” com objetivos ajustatórios ou discriminatórios, para finalmente se pensar nos processos educacionais de um modo mais amplo. Essa crítica principia em meados e final da década 70 do século XX.

Nos anos 1980, muitos teóricos passam a criticar o foco na criança, no educando, no olhar que enfatizava o desenvolvimento individual e a utilização de instrumental psicométrico, psicanalítico ou a teoria da carência cultural. A partir da tese de Maria Helena Souza Patto intitulada “Psicologia e Ideologia, reflexões sobre a Psicologia Escolar” de

1981 nota-se uma mudança provocada pela crítica da autora ao pensamento tradicional que até então era dominante no âmbito da Psicologia Educacional e Escolar no país. Muitos pesquisadores (Cruces, 2003; Meira & Antunes, 2003a, 2003b; Silva, 2002; Souza, 2008; Waeny & Azevedo, 2009; Yazzle, 1990, entre outros) acreditam que essa publicação foi um divisor de águas para a Psicologia Educacional e Escolar no país, dada a sua crítica ter levado a pensar em outros rumos para a área.

A partir da crítica empreendida nessa obra e também em outras posteriores, observa-se a mudança no que se refere ao *objeto de interesse*, às proposições das *finalidades* e também aos *métodos e técnicas* de atuação nesse contexto. Cresce a utilização da nomenclatura Psicologia Escolar com vista a se diferenciar da Psicologia Educacional agora entendida como tradicional e representante de todo o pensamento anterior de cunho ajustatório, adaptacionista, discriminatório e que ora assumiu feições biologicistas, medicalizantes, ora defendeu teorias como aquelas oriundas do pensamento higienista e da carência cultural.

A chamada Psicologia Escolar, atualmente denominada por alguns autores como Psicologia Escolar Crítica (Meira, 2000; Meira & Antunes, 2003a, 2003b; Souza, 2010; Tanamachi, 2000; Tanamachi, Proença, & Rocha, 2000), tem como prerrogativa outras bases de sustentação teórica e metodológica e se caracteriza por propor um olhar para o processo de escolarização e para o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nessa visão, tem-se como *objeto de interesse* a investigação e intervenção nos contextos educacionais e processos de escolarização. Compreende-se que o “não aprender” está relacionado a toda uma produção do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores intervenientes, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros. Muitas vezes, esse “não aprender” é materializado/corporificado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo “que não aprende”. Essa queixa chega ao psicólogo que deve, a partir de então, atuar de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nessa linha de pensamento, a função do psicólogo escolar é de modo crítico buscar ir às origens e raízes do processo de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida.

Essa ideia de “crítica” é endossada por outros pesquisadores e profissionais da Psicologia Educacional e Escolar e fortemente divulgada nos anos 1980, 1990 e 2000. Khouri, por exemplo, na obra “Psicologia Escolar” (1984), descreve o novo papel do psicólogo nesse campo de atuação:

[...] “o psicólogo escolar atua, em primeiro lugar, de acordo com um papel de educador” afirma Reger, que acrescenta: seu objetivo básico é ajudar a aumentar a qualidade e a eficácia do processo educacional através dos conhecimentos

psicológicos. Ele está na escola para ajudar a planejar programas educacionais [...] (Khouri, 1984, p. 1, grifos do original).

Tanamachi e Meira afirmam que esse campo é uma “[...] área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado –, o foco de sua atenção” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 11). As autoras reiteram que o profissional da área, mesmo não atuando diretamente no contexto escolar, tem um compromisso teórico e prático com as questões da escola e da Educação. Ao produzir referências (ciência) ou atuar (profissão) nesse âmbito, o profissional não deve se limitar aos conhecimentos nem da Psicologia, nem da Educação, mas utilizar como base as produções inúmeras e fecundas de outras áreas de conhecimento como a Filosofia, Sociologia, Antropologia etc. De um modo geral, busca-se, a partir dessa nova orientação, novas formas de pesquisa, produção de conhecimentos e atuação que tenham imbricadas as dimensões teóricas e práticas e, sobretudo, práticas de compromisso ético-político com as questões educacionais, escolares e sua melhoria.

As publicações analisadas, relacionadas à perspectiva crítica, revelam que o *objeto de estudo* e a *forma de trabalho* se ampliou muito desde aquela atuação inicial nos “problemas de aprendizagem” das chamadas “crianças-problema”. Para os autores contemporâneos, o trabalho do psicólogo nesse campo é ter como principal tarefa buscar otimizar situações que envolvam os processos de escolarização a partir de uma prática com o coletivo e o individual concomitantemente. Como *métodos e técnicas*, utilizam-se diferentes estratégias que atendam às necessidades das instituições escolares, dos educadores, dos educandos e da comunidade escolar como um todo. O profissional pode atuar como profissional dentro da escola ou nos moldes de trabalho externo (consultoria externa).

Por outro lado, mesmo que haja uma identificação com esse novo pensamento, ainda encontram-se trabalhos de Psicologia Educacional e Escolar que expressam a influência do modelo clínico de atendimento, cujo foco ainda é individualizante, sobre a “criança que não aprende”. Apesar de encontrarmos muitos relatos teóricos e práticos de cunho crítico, por outro lado, ainda se faz presente o pensamento tradicional. Um exemplo é o crescimento da chamada Psicopedagogia que, em termos gerais, revive o movimento psicanalítico e clínico-médico de atenção à criança no contexto educacional e sua família. Também a onda medicalizante tem possibilitado a entrada de diagnósticos médicos para explicações de fenômenos no campo educacional (Collares & Moysés, 1994), retomando a visão biologicista.

A partir dos anos 2000, cresceram vertiginosamente trabalhos de atendimento clínico a crianças, assim como o encaminhamento para diagnosticá-las e medicá-las a partir de “supostos” transtornos neurológicos (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar”, 2010). A medicalização e patologização tem sido cada vez mais frequente no discurso educacional.

Em conclusão, é possível afirmar que, ao longo do tempo, foram muitos os *objetos de estudo*, *finalidades*, *métodos e técnicas de investigação* e *intervenção* no campo de conhecimento da Psicologia Educacional e Escolar. Essas modificações ocorreram também devido à mudança acerca da *visão de homem*, de *mundo*, de *educação*, *escola* e *sociedade*. Essas distinções estão relacionadas a concepções ideológicas que perpassaram cada momento histórico e, nos dizeres de Yazzle (1997), encontramos:

[...] práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e procedimentos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares.

Contudo, na década de 1980 já se verificam algumas práticas de psicólogos escolares voltados para a superação do psicologismo, contemplando os determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades e dificuldades que envolvem as instituições educacionais (p. 35).

Ampliou-se o modo de olhar e atualmente não apenas se consideram as “dificuldades de aprendizagem do aluno”, pensa-se contemporaneamente no fenômeno do “fracasso escolar”, das “queixas escolares”, dos “problemas de escolarização”, *objetos de estudo* e *intervenção* mais abrangentes e não individualizantes da questão. As intervenções/ações do psicólogo escolar também passaram a envolver “orientação profissional”, “orientação educacional”, “orientação a queixas escolares” e “formação docente”, ou seja, um trabalho que envolve todos os atores do contexto educativo (alunos, educadores, pais e a comunidade escolar em geral). Embora essas novas proposições não sejam unânimes, elas têm crescido cada vez mais.

Considerações finais

Pode se dizer que a crise “identitária” da Psicologia Educacional e Escolar persiste, mas tem tido nova configuração, pois está cada vez mais claro que a denominação, assim como as definições do modo de construção do conhecimento (teoria) e intervenção (prática), seguirá os pressupostos subjacentes à escolha de cada profissional no que se refere às suas bases de pensamento críticas ou tradicionais. Contudo, em nossa compreensão, é preciso se tomar cuidado com essa polarização pura e simples já que, a nosso ver, é importante que possamos não esquecer a contribuição histórica de certas teorias e práticas que deram sustentação inicial e contribuíram para erigir esse campo de conhecimento. Em outras palavras, exige-se um “dialetrizar” dessas dicotomizações de modo a melhor compreendê-las. É por isso que adotamos a terminologia *Psicologia Educacional e Escolar*, para manter nossa consideração à história desse campo de conhecimento, que no nosso entendimento é amplo, multifacetado, e que tanto deu contribuições relevantes

para o campo educacional, como favoreceu a discriminação e o preconceito.

Consideramos que é essencial que possamos, a partir do conhecimento da história, compreendermos nossas escolhas no presente de modo a construir um novo futuro. E essa construção é a cada dia, a cada passo, como afirma Guzzo (2001): "Trazendo as palavras de Fagan (1996), tornar-se psicólogo escolar é nunca chegar a ser psicólogo escolar, pois para responder às mudanças sociais no contexto educacional, nunca se está pronto... é preciso que se construa a cada dia".

Talvez devamos pensar que esse é um caminho interessante, o do *movimento*, o de sempre se reinventar, pois, a cada passo da estrada, novos horizontes são avistados, o que exige outras formas de caminhar e seguir. E devemos, ao invés de procurar uma definição, nomeação ou denominação definitiva, estarmos abertos às múltiplas possibilidades que ainda não construímos. Não tenhamos a pretensão de que fique pronta nossa "edição convincente" para não estarmos fechados às mudanças e transformações necessárias, e assim sigamos:

*O problema não é inventar.
É ser inventado hora após hora
e nunca ficar pronta
nossa edição convincente.*
(Carlos Drummond de Andrade, 2002)

Referências

Andrade, C. D. (2002). *Corpo* (16a ed.). Rio de Janeiro: Record.

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11), 0-0. Recuperado: 02 jun 2012. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext

Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. Em R. G. Azzi & M. H. T. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cerqueira, L. A. (Org.). (2000). *Aristotelismo Antiaristotelismo – ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha.

Ciampa, F., & Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2009). *A psicologia educacional e escolar em São Paulo*. Direção: Fernão Ciampa. Produção: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Roteiro: João Abdalla. São Paulo: CRP-SP. Videodocumentário.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). *Publicação Série Ideias*, 23(25-31). São Paulo: FDE.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (2010). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cotrin, J. T. D. (2010). *Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar – Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-35). Campinas, SP: Alínea.

Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wescheler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. (pp. 61-71). Campinas, SP: Alínea.

Khoury, Y. G. (1984). *Psicologia Escolar*. São Paulo: EPU.

Massimi, M. (1984). *História das ideias psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.

Massimi, M., & Guedes, M. C. (Orgs.). (2004). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC, Cortez.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M (Orgs.). (2003a). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M (Orgs.) (2003b). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meireles, C. (1990). *Ou isto ou aquilo* (B. Berman, Ilust.; 5a ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC.

- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Patto, M. H. S. (2008). Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. Em A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 187-206). Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 22-38). Campinas, SP: Alínea.
- Rudolfer, N. S. (1965). *Introdução à Psicologia Educacional* (3a ed.). São Paulo: Ed. Nacional. (Tabalho original publicado em 1938)
- Saviani, D. (2008). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Shakespeare, W. (2002). *Hamlet* (P. Nassetti, Trad.). São Paulo: Martin Claret.
- Silva, S. M. C. (2002). *Arte e educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Souza, M. P. R. (2008). Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Minas Gerais: ANPED.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taverna, C. S. R. (2003). *Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Waeny, M. F. C., & Azevedo, M. L. B. (2009). *A Psicologia Escolar e sua história*. Recuperado: 27 mar. 2009. Disponível: http://www.crsp.org.br/memoria/educacao/artigo_educacao.aspx
- Yazlle, E. G. (1990). *A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. Em B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti & M. Souza. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

Sobre as autoras

Deborah Rosária Barbosa (deborahbarbosa@yahoo.com.br)

Professora Doutora da Universidade de Mogi das Cruzes (São Paulo), participante do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) da USP. Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001) e Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2011). Endereço: Rua Caraíbas, 172 – Perdizes – São Paulo/SP – CEP: 05020-000

Marilene Proença Rebello de Souza (mprdsouz@usp.br)

Professora, Livre-docente e Doutora da Universidade de São Paulo (São Paulo). Coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) da USP.

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1978). Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Endereço: Instituto de Psicologia da USP - Av. Prof. Mello Moraes 1721 – Cidade Universitária – USP – Butantã – São Paulo/SP - CEP 05508-030

Este trabalho é fruto da tese de doutorado de Deborah Rosária Barbosa, orientado pela profa. Marilene Proença, cujo título é **“Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil”**, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP, e foi financiado com bolsa de doutorado do CNPq.