

PARA ALÉM DO HEGEMÔNICO: PERSPECTIVA CRÍTICA ACERCA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E DA PEDAGOGIA

Valdete Teles Xavier Soares¹, Michell Pedruzzi Mendes Araújo² e Alba Cristhiane Santana³

¹ Mestranda em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Goiás -R. 235, 307 -Setor Leste Universitário, Goiânia -GO, 74605-050, valdetesoares@discente.ufg.br; ² Professor Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia -Universidade Federal de Goiás -R. 235, 307 -Setor Leste Universitário, Goiânia -GO, 74605-050, michellpedruzzi@ufg.br; ³ Professora Doutora em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, - Universidade Federal de Goiás - R. 235, 307 -Setor Leste Universitário, Goiânia -GO, 74605-050, alba_mata@ufg.br.

RESUMO: Este estudo, de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Psicologia e da Pedagogia no contexto educacional brasileiro, com especial atenção às práticas que ora reforçam a exclusão, ora apontam caminhos de resistência e transformação. Partimos da compreensão de que a escola, enquanto instituição social, está imersa em relações de poder e atravessada por discursos que, muitas vezes, tendem a naturalizar as desigualdades, medicalizar comportamentos e individualizar fracassos. A análise fundamenta-se em autores que dialogam com a perspectiva crítica, tais como Patto (2009) e Saviani (2011), os quais oferecem subsídios para pensar uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos. A escolha por esses autores se justifica pela intenção de tensionar os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e da psicologia escolar, compreendendo-as em sua historicidade e contradições. A análise dos textos foi conduzida a partir de uma leitura interpretativa e crítica, orientada pelo compromisso com uma educação inclusiva, humanizadora e socialmente referenciada. A contrapelo de buscar respostas definitivas, o estudo se propõe a levantar questões e provocar reflexões que contribuam para a construção de práticas educacionais mais sensíveis à diversidade e à complexidade da experiência humana.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia crítica. Psicologia escolar crítica. Emancipação.

ABSTRACT: This qualitative, bibliographic study aims to reflect on the contributions of Psychology and Pedagogy within the Brazilian educational context, with particular attention to practices that either reinforce exclusion or suggest paths of resistance and transformation. We start from the understanding that the school, as a social institution, is embedded in power relations and shaped by discourses that often naturalize inequalities, medicalize behaviors, and individualize failures. The analysis is grounded in authors aligned with a critical perspective, such as Patto (2009) and Saviani (2011), who offer tools for thinking about education committed to the emancipation of individuals. The choice of these authors is justified by the intent to challenge the meanings attributed to pedagogical and school psychology practices, understanding them in their historicity and contradictions. The text analysis was conducted through an interpretive and critical reading, guided by a commitment to inclusive, humanizing, and socially grounded education. Rather than seeking definitive answers, this study aims to raise questions and provoke reflections that contribute to the development of educational practices more attuned to diversity and the complexity of human experience.

KEYWORDS: Critical Pedagogy, Critical School Psychology, Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

A educação exerce papel fundamental na formação dos sujeitos, tanto na esfera formal quanto na informal, afinal, é por meio da educação que os indivíduos desenvolvem as características tipicamente humanas. Isto porque a educação propicia a humanização, que contribui para a construção das bases para o desenvolvimento social e cultural.

No que concerne à educação formal, Ildeu Coelho (2012) afirma que é comum que as discussões sobre a escola se concentrem no fazer pedagógico e em seus problemas, sem questionar de forma mais profunda seus objetivos, sua função e os próprios conceitos e pressupostos que a fundamentam. O autor destaca que a escola tem sido compreendida sob diversas perspectivas, como repartição pública, ONG, empresa, estabelecimento comercial e até mesmo quartel, o que acaba ofuscando seu papel essencial: a educação e a formação humana em sua complexidade. Como consequência, ocorre um silenciamento sobre questões fundamentais, como “o que é o homem, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a cultura, o saber, o ensino e a aprendizagem” (COELHO, 2012, p. 60).

Nesse diapasão, a pedagogia tem desempenhado um papel fundamental na configuração das práticas educacionais ao longo da história. No entanto, ela não é neutra, sendo influenciada por contextos sociais, políticos e econômicos, o que também se aplica à psicologia. No Brasil, ambas as áreas, em diferentes momentos históricos, reforçaram valores hegemônicos, muitas vezes reproduzindo práticas normatizadoras e excludentes. Esse processo ainda se manifesta na atualidade, evidenciado pelo crescente número de crianças medicalizadas e pelo aumento contínuo de diagnósticos de transtornos como - Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outras questões.

A utilização de diagnósticos de transtornos para explicar as dificuldades de aprendizagem envolve um processo de medicalização, que reduz a complexidade das questões sociais, culturais e históricas da vida humana a aspectos individuais, orgânicos ou psíquicos (BASSANI; VIÉGAS, 2020). Na educação, segundo uma discussão promovida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2015), a medicalização se apoia a uma racionalidade organicista, com foco na ideia de transtornos para explicar a não aprendizagem ou não adaptação às normas sociais. É um processo que focaliza o adoecimento do indivíduo, sem questionar a sociedade e a escola em sua estrutura. As críticas ao processo de medicalização na educação ocorrem no Brasil, conforme Bassani e Viégas (2020), desde as primeiras décadas do século XX.

Para Meira (2012), esse processo de medicalização e patologização dos problemas educacionais não passam de uma cortina de fumaça que busca realizar a manutenção do *status quo*, visto que atinge com mais frequência as crianças das classes populares, que, embora estejam em uma sala de aula, dificilmente chegarão a apropriar-se do conhecimento, mantendo a produção da miséria social. Nas palavras da autora: “Para esses marginalizados por dentro, a escola permanece como uma espécie de terra prometida ou uma miragem que se mantém sempre no horizonte, mas que recua à medida que tentam se aproximar dela” (MEIRA, 2012, p. 141).

Ante o exposto, faz-se mister salientar que a psicologia contribui com essa marginalização e exclusão quando são aplicados testes psicométricos sem levar em conta o contexto social e cultural em que a criança está inserida. Maria Helena Souza Patto (2009), quando investiga os fundamentos e práticas da psicologia, apresenta uma reflexão crítica acerca das implicações éticas, sociais e epistemológicas da atuação do psicólogo.

Patto (2009) destaca que a psicologia, muitas vezes, tende a naturalizar as desigualdades ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade por problemas sociais. Em sua obra "De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência", a autora critica a psicologia hegemônica, que

reforça o discurso neoliberal meritocrático, promovendo uma "psicologia do colonizado" (PATTO, 2009). Essa crítica se aprofunda ao citar Fanon, evidenciando como os discursos científicos serviram para justificar a inferiorização e a marginalização de determinados grupos sociais.

A pedagogia, por sua vez, também contribui para a manutenção do *status quo* ao desconsiderar a individualidade dos estudantes e ao padronizar o ensino, ignorando as particularidades de cada sujeito e perpetuando um modelo educativo excludente. A rotulação de escolas com base em índices de desempenho escolar irreais reforça essas desigualdades, mostrando a necessidade de uma ruptura com essas práticas. Nesse sentido, é fundamental resgatar a pedagogia histórico-crítica, que, segundo Saviani (2011), não desconsidera o conhecimento acumulado ao longo do tempo, mas busca uma educação que humanize e emancipe os indivíduos. Essa perspectiva crítica permite vislumbrar caminhos para uma prática educativa transformadora, que dialogue com as necessidades reais da sociedade e possibilite uma reflexão acerca da atuação dos profissionais inseridos na escola, sejam eles professores ou psicólogos.

Para tanto, compreender essa trajetória histórica e crítica é essencial para repensar a função social da psicologia escolar e da pedagogia, questionando os pressupostos que orientam suas práticas e propondo novas abordagens que possam efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, esse estudo realiza uma revisão bibliográfica com o objetivo de compreender os matizes da pedagogia e da psicologia, analisando de que forma essas áreas contribuem para a manutenção do *status quo* e investigando possibilidades para sua superação, com base em uma perspectiva crítica.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica, com o propósito de compreender criticamente os caminhos percorridos pela Psicologia e pela pedagogia no contexto educacional brasileiro. Buscamos, por meio da análise de obras, artigos científicos e produções acadêmicas, refletir sobre como essas áreas, ao longo da história, contribuíram tanto para a reprodução de práticas excludentes quanto para a construção de possibilidades de superação do *status quo*.

A escolha por um levantamento bibliográfico se deu por reconhecermos na literatura acadêmica um espaço de disputa de sentidos. Assim, o *corpus* foi composto por autores que problematizam a naturalização das desigualdades e desafiam as estruturas vigentes, como Ildeu Coelho (2012), Meira (2012), Maria Helena Souza Patto (2009) e Saviani (2011), entre outros que dialogam com a perspectiva crítica. Esses textos foram selecionados por sua relevância na discussão sobre a medicalização, a função social da escola e a atuação dos profissionais da educação e da psicologia.

A análise ocorreu de maneira interpretativa, buscando apreender os sentidos e contradições que atravessam os discursos pedagógicos e psicológicos em suas interfaces com a educação escolar. Dessarte, valorizamos as contribuições que trazem à tona o contexto histórico, político e social em que essas práticas se inserem, bem como suas implicações éticas. Nossa leitura foi guiada por um compromisso ético-político com uma educação que emancipe, que reconheça a singularidade dos sujeitos e que seja capaz de transformar realidades.

Neste percurso, não buscamos conclusões definitivas, mas pistas, tensionamentos e possibilidades. A pesquisa bibliográfica, aqui, serve como uma lente para observar a

complexidade dos desafios enfrentados por educadores e psicólogos na escola, e, sobretudo, como um convite à revisão crítica das práticas que ainda insistem em silenciar, rotular e excluir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo reúne reflexões críticas acerca da psicologia e da pedagogia, evidenciando como ambas podem contribuir, ou limitar, a formação de sujeitos conscientes e emancipados. Inspiradas nas análises de Maria Helena Souza Patto, discutiremos como a psicologia, quando alinhada a interesses dominantes, tende a individualizar problemas de origem social e estrutural, naturalizando desigualdades. E, para superar essa abordagem, discute-se uma perspectiva crítica em psicologia.

Atrelado a isso, apresentamos a pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, que, ancorada no contexto histórico da educação brasileira, defende uma prática educativa voltada à humanização e à transformação social, sem ignorar as contribuições históricas já consolidadas.

Por fim, refletimos acerca da atuação de pedagogos e psicólogos escolares, ressaltando a importância de uma prática integrada e crítica, capaz de responder às demandas do tempo presente e de promover a inclusão, o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos.

3.1 A Crítica à Psicologia Hegemônica

Ao realizar uma análise acerca dos fundamentos e práticas da psicologia contemporânea, Maria Helena Souza Patto (2003, 2009, 2022) propõe uma reflexão crítica acerca das implicações éticas, sociais e epistemológicas para a compreensão do ser humano e na intervenção em contextos sociais diversos. Em sua obra, “De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência”, Patto evidencia como a psicologia, frequentemente alinhada a interesses dominantes, tende a naturalizar desigualdades sociais ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por dificuldades que, na verdade, têm raízes estruturais.

No texto supramencionado, a autora faz duras críticas à psicologia hegemônica que reforça o discurso e a ideologia neoliberal do culto do eu, reforçando a expressão da “liberdade” e minando a ação coletiva, perpetuando uma psicologia do colonizado (PATTO, 2009). Ainda de acordo com a autora e citando Fanon, o discurso se complexifica quando vindo de ambiente acadêmico, pois, partindo de uma suposta comprovação científica, afirmam que os nativos norte-africanos são “indolentes natos, mentirosos natos, ladrões natos, criminosos natos” (FANON, 1961/1968, p. 256, *apud* PATTO, 2009, p. 412). Ainda de acordo com a autora, perdurou na Europa, sob a coordenação de um docente de psiquiatria, um discurso patologizante acerca dos norte-africanos. Patto afirma que a

Pesquisa realizada por mais de trinta anos sob a coordenação de um certo Prof. Porot, docente de psiquiatria na Faculdade de Argel, com o objetivo de identificar e explicar as modalidades do crime nos países do norte da África, resultou no perfil do criminoso norte-africano e tornou-se matéria do curso de psiquiatria na Universidade de Argel. Médicos jovens aprendiam que o norte africano é agressivo, instável, insensato, impulsivo, incapaz de pensamento cartesiano. Um discípulo desse professor encontrou traços de melancolia nos sujeitos examinados, mas não a esperada tendência ao suicídio. Para resolver o impasse teórico, deram continuidade à detração do nativo: sendo a melancolia causada por problemas de consciência moral que levam à autopunição, conclui-se pela carência de senso moral do norte-africano, causada por debilidade mental, por capacidade verbal reduzida, por impulsividade e agressividade

natas, segundo a semiologia da escola psiquiátrica de Argel. Carentes de senso moral, não se suicidam, matam: são melancólicos homicidas (PATTO, 2009, p. 412).

O trecho supramencionado demonstra o caráter patológico cientificista, que cultua o saber dito como científico para reforçar e manter o poder hegemônico, determinando quem é o bom e quem é o mau. Atrelado a isso, existia a “confirmação científica” das possibilidades biologicamente limitadas por parte do colonizado, em que um médico Dr. Carothers, estabeleceu uma comparação entre o norte-africano e o europeu, afirmando que “o africano normal é um europeu lobotomizado” (PATTO, 2009, p. 412). Tal afirmação justificava a exploração desses indivíduos, visto que, ao afirmar que são inferiores, desumaniza-os.

Essa perspectiva crítica convida-nos a repensar o papel da psicologia como ciência e profissão, desafiando a perpetuação de discursos que reforçam a exclusão e propondo alternativas que considerem o ser humano em sua complexidade histórica, cultural e política.

Dando continuidade à sua crítica à psicologia que reproduz a dinâmica dominante, Patto propõe a reflexão da atuação do psicólogo e destaca sua preocupação com a formação profissional quando traz um relato vivido por ela, enquanto cruzava com jovens estudantes que acabara de sair de uma sala de aplicação de testes. Nas palavras da autora:

Há poucos anos, cruzei com um grupo de alunos da graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) que saía de uma sala de aplicação de testes do PSA. Um deles exclamou: *“Eu me sinto tão poderosa quando aplico o teste!”* A moça tinha razão, pois é disto que se trata: de exercício de poder e da sedução que ele exerce numa sociedade hierarquizada e marcada pelo autoritarismo das elites econômicas e intelectuais (PATTO, 2009, p. 407).

A autora destaca que a psicologia psicométrica, ao reforçar de forma autoritária a justificação do *status quo*, reproduz, por meio da produção de laudos, a lógica excludente do viés hegemônico. Esse processo, como já denunciava Fanon, sustenta uma produção “científica” que caracteriza os pobres e negros como portadores de uma personalidade primitiva, reforçando a ideia de que seriam incapazes de manter a vida social e, nessa direção, seriam os únicos responsáveis por seus “fracassos”. Os laudos reforçam esse estigma e patologizam a pobreza, quando, por meio deles, os psicólogos rotulam crianças de escolas públicas afirmando que, “a nível emocional, o paciente [...] tende também a apresentar dificuldades com a realidade do meio, com predomínio da vida instintiva” (PATTO, 2009, p. 407) ou ainda dizem que “o sujeito denota uma certa dissimulação do caráter, numa tentativa de controle. Apresenta personalidade primitiva, agindo mais por instinto do que pela razão” (PATTO, 2009, p. 407).

Os laudos, nos moldes destacados por Patto, seguem o padrão hegemônico e mantêm o discurso de responsabilização individual, desconsideram questões macro e meso, fixam apenas no micro, isto é, responsabilizam o professor, a família ou o próprio estudante, desconsiderando todo um sistema produzido ao longo dos anos que prezam pela manutenção do *status quo*.

Uma sociedade marcada por desigualdades sociais e relações de superioridade e inferioridade, como a sociedade brasileira, de acordo com Patto (2022), se beneficia de explicações objetivas e aparentemente neutras e científicas que reforçam crenças de que determinados indivíduos são inferiores a outros, pois aprofunda a dominação e o poder daqueles de níveis “superiores”. No contexto educacional, tais explicações podem enfatizar a incompetência de indivíduos, professor ou aluno, em detrimento de discussões sobre as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem (PATTO, 2009).

Nesse cenário, conforme Guzzo (2020), a sociedade capitalista, que é a civilização do dinheiro, transforma a vida em mercadoria e subverte as relações, intensificando as desigualdades sociais por meio da valorização do poder econômico. Segundo a autora, na escola essa situação é materializada pela exclusão de crianças e jovens que apresentam um modo de vestir, de morar, de agir, de falar, de aprender que não atende ao padrão idealizado. Assim como Coelho (2012), Guzzo (2020) questiona o silenciamento da escola sobre questões relacionadas às práticas que não atendem às condições de aprendizagem dos seus estudantes, “uma escola amordaçada que se imobiliza diante da realidade sem conseguir buscar caminhos para sua superação” (p.20).

Percebe-se que a escola se torna, dessa forma, um espaço sem sentido para os estudantes, com tarefas burocráticas e relações opressoras que não contribuem com o pensamento livre e crítico. No entanto, compreende-se também que a escola é um lugar de contradições, que caracterizam as relações humanas, por isso, também é um espaço de possibilidades de transformações, por meio de um processo educativo libertador e emancipador (GUZZO, 2020; PATTO, 2022).

A psicologia que se propõe a atuar nos contextos educacionais, a Psicologia Escolar, pode contribuir para manter e reproduzir as desigualdades e a exclusão, fundamentada em concepções hegemônicas que individualizam os problemas. Ou, pode superar tais concepções, a partir do diálogo, de reflexões e de intervenções que desvelem os diferentes aspectos constituintes dos problemas escolares, com base em uma perspectiva crítica (GUZZO, 2020).

A parceria entre a psicologia e a educação foi construída com base em teorias que naturalizavam e individualizavam os problemas escolares, desconsiderando ou diminuindo as questões sociais, econômicas, institucionais e pedagógicas. O início da psicologia no Brasil, na década de 1960, foi marcado por pressupostos deterministas sobre a constituição da subjetividade humana, dessa forma “as produções da área refletiam um projeto de controle social, ideologicamente vinculado aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista da época” (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p.153). Os estudos de Patto (2022) foram importantes para mobilizar um movimento de crítica, desse modo, a partir da década de 1980 ocorreram reflexões e revisões teórico-metodológicas no campo da Psicologia Escolar que tem oportunizado possibilidades de renovar a configuração da relação entre a psicologia e a educação.

Por outro lado, é necessário ressaltar que a responsabilidade pelas questões que comprometem o processo educacional e a forma de lidar com os problemas escolares não recai apenas sobre a psicologia, a pedagogia também desempenha um papel significativo na manutenção do *status quo*. Isso ocorre quando a pedagogia desconsidera a individualidade dos estudantes e padroniza os processos de ensino e aprendizagem, pressupondo que todos aprendem e se desenvolvem da mesma maneira. Além do exposto, a rotulação de escolas com base em índices irreais de provas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, gerando, dessa forma, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB que nem sempre condizem com a realidade, contribui para perpetuar essas desigualdades. Diante disso, a pedagogia também precisa romper com o *status quo* e tecer críticas para que mudanças ocorram. Portanto, pedagogia e psicologia precisam agir de forma interdisciplinar para que mudanças substanciais sejam efetivadas.

3.2 Pedagogia Histórico-Crítica: uma nova reflexão sobre o ensino no Brasil

É importante situar historicamente como surgiu a pedagogia histórico crítica, para então compreender a que Saviani se refere quando tece sua crítica a pedagogia no contexto brasileiro.

Para tanto, cabe destacar que tal pedagogia não desconsidera o que já vinha sendo construído ao longo do tempo, mas elabora reflexões pertinentes para que seja possível que a educação atinja o seu objetivo, qual seja, humanizar e emancipar os indivíduos. Para melhor entendimento, Saviani (2011) destaca os principais marcos da educação brasileira, que constam no quadro a seguir.

Quadro 1- Principais períodos das ideias pedagógicas no Brasil

Periodização das ideias pedagógicas no Brasil	
1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:	1549-1599: Uma pedagogia basílica ou o período heróico.
	1599-1759: A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o <i>Ratio Studiorum</i> .
2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:	1759-1827: A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido.
	1827-1932: Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo.
3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:	1932- 1947: Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.
	1947-1961: Predomínio da influência da pedagogia nova.
	1961-1969: Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.
4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:	1969-1980: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista.
	1980-1991: Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.
	1991-2001: O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Fonte: Adaptado do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2011).

Nesse ínterim, o primeiro período da educação brasileira teve início com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil em 1549. Nesse período a educação não era universal, sendo um meio poderoso de dominação, tendo como principal objetivo catequizar e, juntamente, formar uma elite intelectual que estivesse em conformidade com os interesses da Igreja e do Estado (SAVIANI, 2011).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação brasileira passou por uma lacuna temporal. Esse segundo período divide-se em duas etapas: a primeira, caracterizada pela pedagogia pombalina e continuada no governo de Dom João VI até a lei de 1827, que instituiu as Escolas de Primeiras Letras; a segunda, marcada pela influência de correntes europeias como o ecletismo, liberalismo e positivismo, que promoviam ideias laicas na educação. O terceiro

período é marcado pelos movimentos que buscam romper com a pedagogia tradicional, tendo a predominância da pedagogia nova; o quarto período sendo marcado por ensaios contra-hegemônicos tendo uma proposta de pedagogia voltado para a educação popular, prática, crítico-social e conteúdos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011). Para Saviani, a periodização é importante, pois evidencia as tendências pedagógicas correspondentes de cada tempo, destacando que

o primeiro período corresponde ao predomínio da **concepção tradicional religiosa**; o segundo compreende a predominância da visão **tradicional leiga**; o terceiro período está referido à **concepção moderna**; e no quarto período emerge a **visão crítica** que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade (SAVIANI, 2011, p. 20, grifo nosso).

Ante o exposto, a pedagogia histórico-crítica tece críticas - entendendo crítica como “ir em busca de suas raízes, de seus compromissos sociais e históricos e descobrir o que está alojado em seus conceitos fundamentais” (PATTO, 2003, p. 30) - à forma hegemônica de pedagogia que desconsidera a educação como processo de humanização e de emancipação dos indivíduos, considerando apenas seu caráter pragmático. Por esse prisma, Saviani destaca que

o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Saviani enfatiza que a educação não se limita à transmissão de saberes prontos, mas desempenha um papel ativo na transformação e construção do conhecimento a partir do que já foi historicamente produzido. Para o autor, a função essencial da escola é a sistematização e socialização do conhecimento acumulado ao longo do tempo, sendo essa necessidade de apropriação do saber sistematizado pelas novas gerações o que justifica a própria existência da instituição escolar (SAVIANI, 2011).

Saviani ainda destaca que é “pela mediação da escola que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2011, p. 20). No entanto, é fundamental reconhecer que não há neutralidade no processo educativo, pois todo conhecimento está arraigado de interesses, ideologia e contextos históricos específicos.

Dessa forma, a importância de uma pedagogia crítica, que se dilate ante as necessidades emancipatórias do cenário hodierno, se destaca na medida em que possibilita compreender que a educação em diferentes momentos históricos serviu a propósitos determinados. Compreender essa dinâmica, significa questionar e problematizar a educação hegemônica, visto que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputas ideológicas. Diante desse cenário, cabe refletir: qual educação escolhemos defender e construir, uma que perpetua a dominação ou uma que promove a emancipação? Ao longo da história da educação no Brasil algumas tendências pedagógicas ganharam força em determinado período, como supramencionado. Acerca disso, Saviani tece críticas à pedagogia tradicional e a Escola Nova:

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anti criativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (SAVIANI, 2011, p. 17).

No trecho supramencionado, Saviani (2011) tece observações e destaca alguns equívocos da Escola Nova quando critica o ensino tradicional. O autor enfatiza que, embora a crítica ao ensino tradicional fosse válida, pois esse modelo frequentemente utilizava a memorização mecânica, sem considerar os fins educativos, a Escola Nova cometeu um equívoco ao generalizar essa crítica. Ao rejeitar a transmissão de conteúdos por considerá-la mecânica e oposta à criatividade, a Escola Nova acabou desconsiderando a importância da sistematização do conhecimento.

Saviani (2011) assegura que o problema não está na transmissão de conteúdos em si, mas na forma como ela ocorre e afirma que quando bem conduzida, a transmissão de saberes pode ser um processo dinâmico e significativo, sem necessariamente comprometer a atividade e a criatividade dos estudantes, visto que, para o autor, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado é a atividade nuclear da escola.

Ademais, o autor aponta que a Escola Nova associou qualquer tipo de automatismo à negação da liberdade, o que também é um equívoco. Determinadas repetições e sistematizações são fundamentais para a aprendizagem e não devem ser vistas como necessariamente negativas, como assegura Saviani quando afirma que

[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo que esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente (SAVIANI, 2011, p. 17).

De acordo com Saviani, esse automatismo pode promover a liberdade, pois, quando determinadas tarefas passam a ser desenvolvidas de forma automática, o indivíduo já incorporou os conhecimentos associados a essas tarefas. Por mais paradoxal que isso possa parecer, uma das formas de atingir a liberdade é quando determinados atos são automatizados e isso só ocorre quando são plenamente internalizados.

É essa oposição radical entre transmissão de conteúdos e criatividade, automatismo e liberdade, estabelecida pela Escola Nova, que recebe a crítica de Saviani. O autor destaca a necessidade de um equilíbrio entre esses elementos para uma educação efetiva, e é a essa contraposição entre a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova o que Saviani denomina de "teoria da curvatura da vara", conceito que ele apresenta como um esboço para a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor destaca que esse conceito compreende

[...] o terceiro capítulo de Escola e democracia denominado "Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara", pode já ser considerado um esboço de formulação da pedagogia histórico-crítica. Em contraponto com as pedagogias

tradicional e nova, expõem-se agora os pressupostos filosóficos, a proposta pedagógico-metodológica e o significado político da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 6).

Diante do exposto, a Pedagogia Histórico-Crítica emergiu da necessidade de superar as limitações impostas tanto pela Pedagogia Tradicional quanto pela Escola Nova, bem como por outras correntes pedagógicas que emergiram ao longo da história da educação brasileira, como a Pedagogia Tecnicista e a Crítico-Reprodutivista.

Para encerrar esta seção, é pertinente recorrer às palavras de Saviani sobre sua contribuição para a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo o autor, a pesquisa "trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente" (SAVIANI, 2011, p. 2).

A afirmação anterior ressalta o caráter ideológico da educação, que sempre esteve orientada para atender às necessidades do poder vigente. Foi assim com a Pedagogia Tradicional que estava voltada para uma sociedade agrária e aristocrática; a Escola Nova ligada ao avanço do capitalismo industrial e à necessidade de formar sujeitos mais autônomos; e a Pedagogia Tecnicista voltada para a exigência de uma educação que formasse mão de obra especializada para o modelo econômico capitalista em avançado, todas compartilhando as mesmas características, qual seja: a de estruturar a educação de acordo com os interesses hegemônicos.

3.3 O Papel da Pedagogia e da Psicologia Escolar para a formação de sujeitos críticos

É comum haver um equívoco quando se pensa em pedagogia e psicologia escolar, no que concerne a atuação de seus profissionais. Nos deteremos, em um primeiro momento, ao papel atribuído ao pedagogo. Ao longo da história da educação, diferentes sociedades em diferentes períodos, refletem e propõem uma educação que vá ao encontro das necessidades de seu tempo, isso ocorre desde o mundo antigo, como destaca Cambi

A educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciada por papéis e funções sociais, por grupos sociais e pela tradição de que se nutre. O caso-Grécia é talvez o mais emblemático: a contraposição entre aristoi (excelentes) e demos (povo) é nítida e fundamental, mas também sujeita a tensões e reviravoltas. Aqui também vigora uma educação que mostra a imagem de uma sociedade nitidamente separada entre dominantes e dominados, entre grupos sociais governantes e grupos subalternos, ligados muitas vezes às etnias dominantes ou dominadas, mas que contrapõem nitidamente os modelos educativos (CAMBI, 1999, p. 51).

Ao longo da história da educação brasileira não foi diferente, o sistema educacional sempre atendeu às exigências do poder vigente, como discutido na seção anterior. Isso se reflete na forma como a educação é ofertada às diferentes classes sociais. Enquanto a classe dominante tem acesso a uma formação de qualidade, a classe dominada enfrenta limitações impostas pelo próprio sistema. No contexto atual, neoliberal, a desvalorização da educação não é um efeito colateral, mas um projeto deliberado que busca restringir o acesso a uma educação de qualidade, garantindo a manutenção do *status quo*. Um dos reflexos desse projeto em andamento é o enfraquecimento da pedagogia, fato esse evidenciado na proliferação de cursos superiores de baixa qualidade e na baixa remuneração dos profissionais da área. Além disso, a desvalorização

do professor pedagogo começa na forma como sua atuação é percebida, comumente sendo reduzido ao papel de cuidador, quando muito, é visto como uma profissão exercida por vocação ou por amor à docência, o que acaba por enfraquecer sua autoridade e a importância de seu trabalho na construção de uma educação de qualidade.

Quanto a esse aspecto, Adorno assevera que “juízes e funcionários de Estado possuem, por delegação, algum poder efetivo, enquanto a consciência pública não leva a sério o dos professores, exercido sobre aqueles que não são sujeitos de pleno direito, ou seja, as crianças” (ADORNO, 1995, p. 89).

Ante o exposto, podemos inferir que a profissão do professor pedagogo é duplamente destituída de poder: primeiro, por ser uma ocupação majoritariamente feminina e, portanto, vista como sendo inato às mulheres, pois percebe-se que nasceram para cuidar do outro; segundo, por estar voltada para crianças, sendo frequentemente associada à assistência e ao cuidado. Essa visão reduz seu status profissional, fazendo com que a profissão seja encarada não como uma carreira legítima, mas como um dom, vocação ou ato de amor. Além disso, muitas vezes, o magistério é visto como uma alternativa para aqueles que não obtiveram sucesso em outras áreas, reforçando o preconceito expresso na frase comum: “quem não sabe fazer, ensina”. Tal perspectiva desvaloriza o conhecimento teórico e aprofunda a separação entre teoria e prática. No entanto, Freire critica essa cisão, argumentando que teoria e prática devem caminhar juntas para se tornarem práxis, uma “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Afirmamos que o papel da pedagogia não é o de atuar por dom, vocação ou por amor, e muito menos atuar como uma aliada para a manutenção do *status quo*. Então, qual é, afinal, o papel da pedagogia? Deixaremos para que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, responda a essa pergunta:

A luta começa quando os homens reconhecem que foram destruídos. Propaganda, dirigismo, manipulação - as armas da dominação - não podem ser instrumentos de re-humanização. **O único instrumento válido é uma pedagogia humanizante** na qual os líderes revolucionários estabelecem uma relação de diálogo com os oprimidos. Dentro de uma pedagogia humanizante, o método deixa de ser um instrumento com o qual os professores - líderes revolucionários - podem manipular os alunos (os oprimidos), por julgarem que são a consciência dos mesmos (FREIRE, 1979, p. 44, grifo nosso).

Freire chama a atenção para o fato de que somente haverá um despertar dos oprimidos quando acontecer uma pedagogia humanizante, que estabeleça o diálogo entre o docente e o discente, em que o professor não impunha sua visão de mundo por se julgar detentor de todo o conhecimento. O autor critica, também, a ideia de que o professor, por ser mais experiente, pode “dar consciência” aos alunos, pois isso perpetua uma relação hierárquica e opressiva o que contraria a proposta da pedagogia como prática de liberdade. Em uma educação verdadeiramente libertadora, o método pedagógico deve ser um meio para a autonomia dos educandos, estimulando a reflexão crítica e a transformação social, em vez de ser um instrumento de controle ou imposição de ideias (FREIRE, 1979). E como o psicólogo escolar pode contribuir com essa prática libertadora?

Para que esse questionamento seja respondido, antes precisamos compreender qual é o papel desse profissional dentro da escola.

Segundo Martinez, durante um longo período, o papel do psicólogo no contexto escolar esteve associado a equívocos conceituais e práticos. No que concerne a sua atuação, é comum que esses profissionais sejam percebidos com certo receio por parte de outros integrantes da

comunidade escolar. O equívoco mais recorrente é o fato de acreditarem que o papel do psicólogo escolar se reduz à elaboração de laudos e diagnósticos, sendo responsável por “tratar” de alunos “problema” orientando-os. “Essa situação é resultado do impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos no Brasil na representação social dominante sobre a atividade desse profissional” (MARTÍNEZ, 2010, p. 40).

A autora destaca que o campo de atuação do psicólogo é vasto assim como seu arcabouço teórico, e, quando bem formado, o psicólogo pode desempenhar um papel na “avaliação, diagnóstico, orientação, intervenção, formação, assessoria ou consultoria e pesquisa” (MARTÍNEZ, 2010, p. 42). Diante do exposto, pode-se afirmar que o psicólogo atua de variadas formas em um ambiente escolar. Desse modo, Martinez assegura que:

Essencialmente, o psicólogo escolar é um profissional que utiliza os conhecimentos produzidos sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, tendo em conta a complexa teia de elementos e dimensões que nos caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam (MARTÍNEZ, 2010, p. 42).

A autora tece críticas à concepção equivocada que ainda persiste acerca da atuação desse profissional, ressaltando que a visão tradicional, centrada no diagnóstico, atendimento e intervenção em problemas comportamentais e de aprendizagem, vem sendo gradualmente superada por uma abordagem emergente da psicologia escolar. Essa nova perspectiva, alinhada a pressupostos críticos da própria psicologia, busca compreender o indivíduo como parte de um sistema atravessado pela cultura e historicamente constituído, no qual as práticas sociais desempenham um papel fundamental, sendo a educação uma de suas expressões mais significativas.

Nesse contexto, evidencia-se o papel do psicólogo escolar na superação da manutenção do *status quo*. Enquanto na abordagem tradicional o foco recaía sobre o indivíduo, responsabilizando-o pelo “fracasso” por meio de diagnósticos, análises e encaminhamentos para intervenção, a atuação em uma perspectiva crítica desloca o foco para o nível institucional. Dessa forma, a ênfase passa a ser na compreensão dos fatores sociais e na promoção de mudanças no processo educativo. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma, na qual não se busca um culpado, mas o objetivo é compreender os diferentes fatores envolvidos com processo educativo, para então pensar em estratégias que possam contribuir com a superação de dificuldades existentes. Sobre essa transformação, Martinez afirma que

à medida que se reconhece que os indivíduos se constituem e, simultaneamente, são constituidores dos contextos sociais nos quais estão inseridos, os aspectos organizacionais da escola como instituição, em especial sua subjetividade social, adquirem especial importância. Esses constituem aspectos relevantes para compreendermos os processos relacionais que ocorrem na escola e que participam dos modos pelos quais os profissionais e os alunos sentem, pensam e atuam nesse espaço (MARTÍNEZ, 2010, p. 47)

Retomando a questão “como o psicólogo escolar pode contribuir para uma prática libertadora?”, Marinho-Araújo (2014) destaca que “a contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que comparecem tanto no interior dos muros da escola, quanto fora dela” (p. 158). Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço coletivo, formado por diversos sujeitos, cuja união é essencial para que ela não seja reduzida a um ambiente marcado por desigualdades a serviço de um grupo dominante.

Para isso, é fundamental romper com a onipotência psicológica que atribui ao psicólogo escolar o papel de detentor do conhecimento absoluto, capaz de diagnosticar quem pode ou não aprender. Como enfatiza Marinho-Araújo, o que a escola realmente necessita é de

Uma psicologia escolar desvinculada da onipotência, de acreditar-se capaz da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de cuidado ou ajuda a sofredores, para torná-los felizes, adaptados e equilibrados [...] que, em contrapartida, comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação [...] que levem em conta as influências histórico-culturais na constituição do psiquismo humano e que sejam respaldadas por opções teóricas que consideram a interdependência entre aprendizagem, desenvolvimento, mediação, consciência e emoção (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 160).

Nesse sentido, a psicologia escolar só poderá contribuir para a superação do *status quo* a partir de uma mudança epistemológica, em que deslocará sua atuação do foco no indivíduo e passará a compreendê-lo como um sujeito inserido em uma sociedade e em um tempo histórico atravessado pela cultura. Para tanto, o trabalho interdisciplinar torna-se um diferencial na construção de uma escola mais alinhada aos pressupostos da educação libertadora, uma vez que será respeitada a ação coletiva e as várias vozes que ressoam na escola.

Por conseguinte, a atuação do psicólogo escolar deve estar voltada para o nível institucional, coletivo e relacional; destarte, é fundamental que esse profissional assuma uma postura de responsabilidade e compromisso social, reconhecendo que a educação está atravessada por formas de poder hegemônico. No entanto, ao atuar em parceria com os professores e demais profissionais da educação, é possível romper com essa hegemonia e promover a educação libertadora- e emancipatória- preconizada por Freire (1979).

Na atualidade, existe um conjunto robusto de estudos que demonstram uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que percebe a complexidade e a natureza multideterminada da realidade escolar e dos processos educacionais (CFP, 2019; GUZZO, 2020; MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARTÍNEZ, 2007; SOUZA, 2009). No entanto, os estudos apontam para a necessidade de se considerar tanto a formação inicial quanto a continuada dos profissionais de Psicologia, a fim de que possam desenvolver uma atuação comprometida, ética e politicamente, com as questões da escola e de seus participantes. Ademais, é fundamental reconhecer as dificuldades impostas pelo contexto social e político, que frequentemente busca soluções imediatistas e individualizadas para problemas de natureza estrutural que permeiam os processos educacionais.

Segundo Marinho-Araújo (2014), há um consenso na literatura contemporânea da Psicologia Escolar de que é necessária uma análise crítica contínua dos fundamentos ideológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos que sustentam as relações entre a Psicologia e a Educação. Essa análise é fundamental para que se promova uma prática que contribua efetivamente para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, com base em um trabalho coletivo e colaborativo entre todos os participantes do contexto escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os matizes da pedagogia e da psicologia escolar, buscando compreender de que forma essas áreas contribuíram para a manutenção do *status quo* e se é possível vislumbrar possibilidades para sua superação. Nesse sentido, ao longo da análise, foi possível perceber que tanto a pedagogia quanto a psicologia escolar

historicamente reproduziram práticas normatizadoras e excludentes. No entanto, uma atuação crítica e comprometida com a transformação social pode contribuir significativamente para a superação dessas barreiras, aproximando-se dos princípios freirianos de uma educação emancipatória.

Diante desse contexto, evidenciou-se que a atuação do pedagogo não pode se limitar a cuidado ou atuação por amor e vocação. É preciso compreender que o professor é o profissional responsável pela inserção da criança no mundo letrado, proporcionando uma educação sistemática e garantindo o acesso ao saber historicamente acumulado. Quanto ao psicólogo escolar, é preciso destacar que a sua atuação não pode se limitar ao diagnóstico e intervenção individualizados. A contrapelo, sua atuação deve estar voltada para a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo voltando seu diagnóstico e intervenção para o coletivo e para o nível institucional.

Ante o exposto, a superação de uma educação que atende apenas aos valores hegemônicos torna-se possível quando a pedagogia e a psicologia escolar atuam de forma conjunta, visando garantir a qualidade da educação para os grupos marginalizados. Embora tais iniciativas possam ser vistas por alguns com descrédito ou até como utopia, é fundamental adotar uma postura que considere o contexto em que a escola está inserida, compreendendo seus aspectos históricos, sociais e culturais. Outrossim, é necessário reconhecer a existência de uma rede de acontecimentos interligados que estruturam a sociedade. Somente assim será possível criar novos olhares para a psicologia escolar e a pedagogia e trilhar o caminho para além do hegemônico.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Palavras e Sinais**. Trad. Ruschel, M. H. Petrópolis: Vozes, 1995.

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 1, p. 9-31, jan/abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28793/21070>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Lorencini, A. São Paulo: UNESP, 1999.

COELHO, I. M. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Reimpressão 1. ed. São Paulo: 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GUZZO, R. S. L. A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. B. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020. p. 17-30.

MARINHO-ARAÚJO, C.M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R.S.L. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores da educação pública**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.153-176.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 136–142, jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PATTO, M. H. S. O que a História pode nos dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 29-35.

PATTO, M. H. S. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 405-415, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2024.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo; Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Recebido em: 20 de abril de 2025

Aceito em: 20 de agosto de 2025