

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISA DE MEDEIROS FERREIRA

PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia do
Colégio de Aplicação da UFG.

Goiânia
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Marisa de Medeiros Ferreira

Título do trabalho: PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia do Colégio de Aplicação da UFG

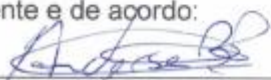
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura da autora

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)

Data: 05, 04, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISA DE MEDEIROS FERREIRA

PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia do
Colégio de Aplicação da UFG.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues.

Goiânia
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Marisa de Medeiros

PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE: trajetória histórica do serviço
de psicologia do Colégio de Aplicação da UFG [manuscrito] / Marisa
de Medeiros Ferreira. - 2019.

XI, 177 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras.

1. História da Psicologia Escolar . 2. Psicologia Escolar. 3.
Colégios de Aplicação. 4. CEPAE. 5. UFG. I. Rodrigues, Anderson de
Brito, orient. II. Título.

CDU 159.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050

Fones: 3209-6215 / www.ppgp.fe.ufg.br / Email ppgpufg@gmail.com



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

MARISA DE MEDEIROS FERREIRA

Ao oitavo dia do mês de março dois mil e dezenove (08/03/2019), às 16:10 horas reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Anderson de Brito Rodrigues**, doutor em **Educação** pela Universidade Federal de Goiás, Prof. Dr. **Divino de Jesus da Silva Rodrigues**, doutor em **Psicologia** pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Profa. Dra. **Gisele Toassa**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela Universidade de São Paulo para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à defesa da dissertação intitulada: “**PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia do Colégio de Aplicação da UFG**”, em nível de Mestrado, área de concentração em **Psicologia**, de autoria de **Marisa de Medeiros Ferreira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta **pelo presidente** da Banca Examinadora, Prof. Dr. **Anderson de Brito Rodrigues** que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-lo **aprovado**. Os trabalhos foram até às 10:30 horas e eu, **Priscilla Melo Ribeiro de Lima**, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino acompanhado dos membros da Banca Examinadora. Goiânia, ao oitavo dia do mês de março de dois mil e dezenove.

Prof. Dr. **Anderson de Brito Rodrigues**. (Orient.)

Prof. Dr. **Divino de Jesus da Silva Rodrigues**

Profa. Dra. **Gisele Toassa**

Profa. Dra. **Priscilla Melo Ribeiro de Lima** (Coordenadora do PPGP)

Profa. Dra. **Priscilla M. R. Lima**
Coord. do Prog. de Pós-Grad. em Psicologia
Faculdade de Educação/UFG
Mat. SIAPE: 18032467



Agradecimentos

O que eu sou
Eu sou em par
Não cheguei
Não cheguei sozinho
(Lenine)

Chego ao fim desse trabalho e dessa jornada tendo muito a agradecer.

A Deus, pela vida.

Aos meus pais, que, mesmo com o pouco acesso que tiveram à escolarização formal, sempre enfatizaram a importância dos estudos em minha vida. Em especial, a minha mãe.

A minha irmã, que é e sempre foi uma inspiração para mim.

Ao meu orientador, Anderson, pela colaboração, respeito e paciência nessa caminhada.

Aos professores da Banca, Divino e Gisele, pela leitura cuidadosa e importantes contribuições para o trabalho, desde o exame de qualificação.

Ao meu amigo Thales, que esteve ao meu lado nesse processo desde a gestação do projeto de pesquisa até as formatações finais.

A minha amiga Danielly, por estar sempre disposta a ajudar.

A quarta turma do mestrado em psicologia, pelos encontros e aprendizado. Em especial, às amigas Rafaela, Priscilla e Karina, com quem compartilhei *rolês*, angústias e alegrias durante esse processo e que mostraram que a academia também é lugar de afeto. Também à Natielly, companheira de orientação e do estágio docência.

Ao CEPAE, instituição que incentiva e apoia a formação dos seus servidores e que se preocupa com a guarda de documentos, como os que serviram de fonte para essa pesquisa.

Aos colegas trabalhadores do CEPAE, pelo apoio e incentivo.

Ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFG, pela oportunidade.

Aos psicólogos que passaram pelo CEPAE e construíram a história que escrevi nesse trabalho.

A todos os amigos que fizeram parte da minha história em busca da realização dessa pesquisa ao longo desses dois anos.

Ao Luiz Inácio Lula da Silva, o presidente que mais investiu em educação nesse país e oportunizou que pessoas advindas de famílias que, historicamente, não tiveram acesso à educação superior, pudessem ocupar esse espaço.

*“[...] o olhar para trás não deve ser
uma forma nostálgica de querer voltar,
mas um modo de melhor conhecer o que
está sendo, para melhor construir o futuro. ”*

Paulo Freire

Sumário

Apresentação	12
Introdução	16
Método.....	20
Procedimentos metodológicos.....	25
Psicologia Escolar ou Educacional?	27
Capítulo 1 – Entre reproduções e rupturas: história da psicologia escolar no Brasil	31
Capítulo 2 - Estudos sobre a história da psicologia e da psicologia escolar brasileira...	57
Capítulo 3 – O CEPAE e a história dos Colégios de Aplicação no Brasil	76
Criação e desenvolvimento dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Brasileiras	76
CEPAE – O Antigo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.....	86
Capítulo 4 – História da Psicologia Escolar no CEPAE	93
Serviço de Orientação Educacional (SOE).....	93
Perfil dos profissionais	101
Avaliação psicológica.....	107
Atendimentos individuais	120
Orientação vocacional/profissional	127
Intervenções coletivas.....	135
Material de estudo	143
Considerações finais	153
Referências	161
Anexos.....	169
Anexo 1. Listagem dos documentos utilizados na pesquisa.....	169

Lista de Quadros

Quadro 1 - Inauguração dos Colégios de Aplicação nas Universidades Federais	80
Quadro 2 - Perfil dos profissionais (1973-2013)	101

Lista de figuras

Figura 1 - Organograma do Colégio de Aplicação da UFG de 1974.	99
Figura 2 - Memorando com resultado de avaliação psicológica de alunos realizada em 1977.	111
Figura 3 - Memorando com resultado de avaliação psicológica de alunos realizada em 1979	112
Figura 4 - Resultado de avaliação psicológica de alunos do ano de 1979.....	113
Figura 5 - Caderno Matrizes Progressivas de Raven e Caderno Bateria CEPA.....	114
Figura 6 - Lista de material a ser adquirido para o setor de psicologia	117
Figura 7 - Relatório de atividades realizadas pela divisão de acompanhamento do SOE no ano de 1981.....	122
Figura 8 - Relatório de atividades realizadas pela divisão de acompanhamento do SOE no ano de 1981 (parte 2)	123
Figura 9 - Relatório de atividades realizadas pela divisão de acompanhamento do SOE no ano de 1981 (parte 3)	124
Figura 10 - Caderno de Inventário de interesses	131
Figura 11 - Fragmento de Inventário de interesses.....	131
Figura 12 - Avaliação da disciplina Orientação para o trabalho realizada por um aluno no ano de 1984.....	133
Figura 13 - Relatório de atividades exercidas no ano de 1982	136
Figura 14 - Pedacos de papel com perguntas sobre trabalho em grupo	138
Figura 15 - Plano de ação do setor de psicologia para o ano de 1997	139
Figura 16 - Texto intitulado "Interesses da criança" com anotações.....	148

Lista de Siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
EEAA	Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
CA	Colégio de Aplicação
CAP	Colégio de Aplicação
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CIDARQ	Centro de Informação, Documentação e Arquivo
CONDICAP	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior
COJ	Centro de Orientação Juvenil
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FE	Faculdade de Educação
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OP	Orientação Pedagógica
OT	Orientação para o Trabalho
PROCOM	Pró-reitoria de Assuntos Comunitários
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAAP	Setor de Apoio à Ação Pedagógica
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho teve como objetivo central compreender o surgimento e desenvolvimento da psicologia escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) e suas relações com o contexto goiano e nacional. Teve como objetivos específicos: compreender quando e como a psicologia escolar surge no CEPAE; pesquisar quem eram os profissionais da psicologia que atuavam no CEPAE; investigar como era o trabalho dos psicólogos que fizeram parte historicamente do CEPAE e quais eram suas principais frentes de atuação; entender quais concepções teóricas norteavam a prática desses profissionais; e catalogar e organizar a documentação referente à história da psicologia escolar do CEPAE. Configurou-se como um trabalho historiográfico que utilizou de fonte documental. Para sua construção foram realizadas buscas no arquivo da instituição pesquisada e no Centro de Informação, Documentação e Arquivo da UFG – CIDARQ. Foram encontrados cerca de 300 documentos referentes a essa história. Após leitura e análise, os documentos foram divididos em sete categorias: Serviço de Orientação Educacional, Perfil dos Profissionais, Avaliação Psicológica, Atendimento Individuais, Orientação Vocacional/Profissional, Intervenções Coletivas, e Material de Estudo. A história do serviço de psicologia escolar do CEPAE teve início em 1973 e, nos 40 anos da delimitação temporal dessa pesquisa, que vai até 2013, observamos que sempre houve psicólogos atuando na instituição. Esse serviço apresentou especificidades por funcionar dentro de uma universidade, como o fato dos psicólogos proporem projetos de pesquisa e de extensão. Mas também teve muitas semelhanças com a história da psicologia escolar brasileira, pois, por muitos anos, sua atuação foi marcadamente individualizante, com foco sobre os alunos. No Brasil, o movimento de crítica dentro da psicologia escolar se destaca na década de 1980, mas de acordo com os documentos pesquisados, esse movimento aparece no CEPAE, mais fortemente, na década de 1990. Apesar de o foco de atuação ter sido o aluno, foi possível observar que o serviço de psicologia escolar analisado sempre esteve presente em instâncias coletivas de atuação.

Palavras-chave: História da Psicologia Escolar. Psicologia Escolar. Colégios de Aplicação. CEPAE. UFG.

Abstract

The main objective of this work was to understand the emergence and development of school psychology in the Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Center for Teaching and Research Applied to Education) of the Federal University of Goiás - CEPAE/UFG and its relations with the state and national context. Its specific objectives were: to understand when and how school psychology emerges at CEPAE; to research who were the psychology professionals who worked at CEPAE; to investigate the work of psychologists who were historically part of CEPAE and what were its main fronts of action; to understand which theoretical concepts guided the practice of these professionals; and to catalog and organize the documentation related to the history of school psychology at CEPAE. This research was conceived as a historiographical work that used a documentary source. For its realization, searches were made in the archive of the researched institution and in the Center for Information, Documentation and Archive of UFG - CIDARQ. About 300 documents referring to this history were found. After reading and analyzing these documents, they were divided into seven categories: Educational Guidance Service, Professional Profile, Psychological Evaluation, Individual Care, Vocational/Professional Guidance, Collective Interventions, and Study Material. The history of the school psychology service of CEPAE began in 1973 and, in the 40 years of the temporal cut of this research, which runs until 2013, we observed that there were always psychologists working in the institution and that this service had specificities for operating within a university, as the fact that psychologists may propose research and extension projects. But it also had many similarities with the history of Brazilian school psychology, because for many years it had an individualizing performance with a focus on students. In Brazil, the critical movement within school psychology stood out in the 1980s, but according to the documents researched, this movement appears in CEPAE, more strongly, in the 1990s. Although the main focus of action is the student, it was possible to observe that the service of school psychology at CEPAE was also always present in collective spheres of action.

Keywords: History of School Psychology. School Psychology. Application Schools. CEPAE. UFG

Apresentação

Antes de adentrar a pesquisa, me parece pertinente apresentar parte da minha trajetória pessoal e acadêmica, que tem relação com este estudo e contribui para esclarecer o caminho percorrido até aqui. A escolha do tema, a maneira como a pesquisa foi realizada e como os dados foram analisados seguem uma proposta científica e têm o objeto de pesquisa como norte, mas também carregam minha visão de mundo e de ser humano, que não foi construída apenas nesses dois anos de duração do mestrado.

Desde a infância, tenho grande afeição pelo ambiente escolar. Minha mãe conta que, até em dias que estava adoentada, não gostava de faltar à aula. Meus pais, pertencentes à classe trabalhadora e que tiveram pouco acesso à educação formal, sempre me incentivaram muito a estudar e repetiam, com frequência, que teriam as filhas “formadas na faculdade”.

Meu percurso educacional teve início em escolas públicas no município de São Vicente, em São Paulo. Tive professores excelentes, dos quais tenho ótimas lembranças. Lembro, especificamente, de uma professora que me emprestava seus livros pessoais, na falta de um bom acervo na biblioteca da escola. E, por falar em falta, esse percurso foi marcado por muitas faltas de professor, muitas aulas vagas, muitas saídas antes do horário, falta de estrutura, algumas greves, alguns professores pedagogos tendo que ministrar aulas de física. Naquela época, no Ensino Fundamental, eu ainda não pensava muito a respeito da universidade, mas meus pais pensavam e se preocupavam com a dificuldade de acesso que enfrentaríamos morando ali, na periferia de São Vicente.

Aos 12 anos, eu e minha família nos mudamos para Catalão, no interior de Goiás, onde meu pai foi trabalhar em uma mineradora. Lá, continuei minha trajetória na escola pública, e, estando um pouco mais velha, começava a me dar conta das desigualdades no nosso sistema educacional. Em Catalão, havia um *campus* da Universidade Federal de Goiás (UFG) que oferecia cursos de licenciatura. Minha irmã, que hoje é professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal e doutora em Educação pela Universidade de Brasília, realizou sua graduação em Geografia nessa instituição. Quando eu estava no Ensino Médio, o *campus* de Catalão passou a oferecer o curso de Psicologia, no contexto da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e foi esse o curso que escolhi fazer – até hoje não sei explicar bem o porquê.

Sempre me senti muito grata e privilegiada por estar naquele espaço, um espaço

que, naquela época, ainda era pouco ocupado por alunos advindos da escola pública. Grande parte dos meus amigos de infância e familiares não frequentou um curso superior e, dentre aqueles que o fizeram, nenhum cursou uma Universidade Federal.

Por ser um curso novo, havia algumas dificuldades de estrutura. Mas fui recebida por um corpo de professores muito dedicados ao curso. Destaco aqui alguns que me trazem boas lembranças e que contribuíram para o aspecto crítico da minha formação: o professor Ricardo Wagner, com quem aprendi sobre clínica ampliada; a professora Tânia, militante, sempre engajada em causas populares; o professor Maurício que propiciou meu primeiro contato com a psicologia social latino-americana; e os professores Fernando e Anderson com quem fiz as primeiras disciplinas sobre a interface psicologia e educação, sendo que esse último, futuramente, se tornaria o meu orientador nesta pesquisa.

Quando estava no quarto período da graduação fui aprovada em um concurso para trabalhar como monitora de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas do Distrito Federal, cargo em que permaneci durante 5 anos. Esse foi meu primeiro contato com a escola não mais no papel de estudante, mas, sim, como uma trabalhadora da educação. Nesse período, pude observar a prática do que, até então, estudava sobre aprendizagem, desenvolvimento, relação entre aluno e professor, e foi possível, ainda, observar as contradições, os problemas e desafios que permeavam o cotidiano escolar no qual eu trabalhava. Tem início aí o meu interesse por psicologia escolar.

Ao me mudar para Brasília, dei continuidade a minha graduação na Universidade de Brasília (UnB) e o interesse pela área se amplia ainda mais quando curso a disciplina de Psicologia Escolar com a professora Claisy, quem também supervisionou meu estágio de licenciatura em Psicologia e quem coordenava o laboratório de Psicologia Escolar, ao qual eu era vinculada. Sem dúvida, uma professora muito importante na minha formação como psicóloga escolar.

Depois de concluir a graduação, permaneci cerca de um ano trabalhando como monitora, até ser aprovada no concurso da Universidade Federal de Goiás para atuar com psicologia escolar. Mais uma vez, me mudei de cidade, agora para exercer a profissão na área que escolhi. Desde 2015, trabalho como psicóloga escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), que é a unidade de educação básica da UFG e o campo da presente pesquisa.

A psicologia escolar é uma área rica em possibilidades e, ao mesmo tempo,

permeada por desafios e dificuldades diárias. Venho percebendo, cotidianamente, um hiato entre as teorias críticas atuais em psicologia escolar e as demandas que ainda existem na prática, porém venho, também cotidianamente, tentando superar essa distância e construir uma prática que eu acredito e defendo. Nesse tempo de atuação, os anseios em pesquisar sobre a área e contribuir para sua melhoria vêm aumentando e culminaram na proposta deste estudo. Oliveira (1998) enfatiza a importância da relação entre o tema de pesquisa e a biografia do pesquisador como um aspecto que pode enriquecer e dar vida ao estudo.

Em 2016, decido fazer mestrado. O meio acadêmico em que trabalho, a trajetória de pesquisa da minha irmã e o interesse em pesquisar minha área de atuação, contribuíram para colocar em prática esse desejo que já trazia desde a graduação. Fiz duas disciplinas como aluna especial nesse ano. A primeira foi *Conceitos em Psicologia Histórico-Cultural: Questões Históricas e Fundamentos Epistemológicos*, com a professora Gisele Toassa, em quem percebo muita dedicação pelo ensino, pela pesquisa, pelo fortalecimento da psicologia como ciência e pela disseminação e discussão da teoria histórico-cultural, teoria com a qual sempre me identifiquei. Cursando a disciplina, pude perceber como ainda tenho a aprender sobre essa teoria tão complexa, rica e vasta. A segunda disciplina foi *Historiografia da Psicologia Brasileira*, ministrada pelo professor Anderson, que demonstra, na sua prática, muito respeito pelos alunos e paixão pela sala de aula e pelo estudo da história da psicologia. Nessa disciplina, foi possível perceber como a história da nossa ciência, principalmente em nosso país, ainda é pouco tratada nos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia. O desejo por estudar história da psicologia surge nessa disciplina, quando, então, decido unir os dois interesses e estudar história da psicologia escolar.

Em 2017, entro oficialmente no mestrado e o primeiro ano foi dedicado às disciplinas e a rever alguns pontos do projeto. A princípio, a ideia era estudar o desenvolvimento da psicologia escolar nos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras, posteriormente, pensei em pesquisar essa história no estado de Goiás. Contudo, diante dos limites e possibilidades de um mestrado e, considerando que encontramos uma única instituição com grande importância para a educação em Goiás que possuía uma vasta documentação a ser analisada e uma história a ser contada sobre psicologia escolar, o CEPAE foi escolhido como objeto de estudo.

Dessa forma, este trabalho está organizado da seguinte maneira: na introdução, início a discussão sobre psicologia escolar e a relevância dos estudos historiográficos

em psicologia e apresento os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

No primeiro capítulo, *Entre reproduções e rupturas: história da psicologia escolar no Brasil*, apresento um relato sobre a trajetória histórica da relação entre psicologia e educação no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, o que configura a história da psicologia escolar. Nesse relato, perpasso pela presença dos ideais higienistas no desenvolvimento da psicologia em nosso país, pela relação da psicologia com as escolas normais, pela regulamentação da profissão e pelo movimento de crítica da psicologia escolar brasileira que ocorreu, mais fortemente, a partir da década de 1980.

No segundo capítulo, *Estudos sobre a história da psicologia escolar brasileira*, apresento algumas pesquisas que foram realizadas sobre a temática aqui proposta. A maioria desses estudos tem o âmbito macronacional como referência; e alguns deles tratam das relações entre educação e psicologia e/ou a história da psicologia escolar em contextos específicos.

No terceiro capítulo, *O CEPAE e a história dos Colégios de Aplicação no Brasil*, apresento como aconteceu o surgimento e desenvolvimento dos Colégios de Aplicação nas universidades federais brasileiras, abordo a criação da Universidade Federal de Goiás e do seu Colégio de Aplicação que foi a instituição pesquisada nesse estudo.

E, no quarto capítulo, *História da Psicologia Escolar no CEPAE*, me debruço sobre o objeto dessa pesquisa e apresento a descrição e análise dos documentos acerca da história da psicologia escolar no CEPAE. Os documentos foram organizados em sete categorias que se referem ao trabalho realizado ao longo da delimitação temporal de 40 anos definida para esta pesquisa, compreendida no período entre 1973 a 2013.

Nas considerações finais, apresento algumas reflexões a respeito desse percurso e da história que foi contada neste estudo; retomo alguns pontos das categorias apresentadas no capítulo anterior e proponho futuros estudos.

Ao final do trabalho, apresento as referências com as quais trabalhei e acrescento, anexa, a tabela com os documentos que foram fonte pesquisa, contendo o título e a data em que foram produzidos. Esse anexo foi elaborado com o objetivo de catalogar e organizar a documentação referente à história da psicologia escolar do CEPAE e penso que pode ser usado em pesquisas futuras.

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a história da psicologia escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Conhecer o processo de surgimento e constituição da psicologia escolar em diferentes contextos contribui para compreender e discutir os desdobramentos atuais da área como campo de intervenção e pesquisa, evidenciando sua dimensão histórica e suas determinações sócio-políticas.

O CEPAE foi escolhido como campo de estudo por se configurar como uma das instituições pioneiras em psicologia escolar no estado de Goiás, visto que conta com psicólogos no seu quadro desde a década de 1970. Criado em 1966, suas atividades tiveram início em 1968, no prédio da recém-criada Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG. Sua criação visava a constituição de uma escola experimental de técnicas e processos didáticos e de um campo de estágio supervisionado para as licenciaturas da UFG. O CEPAE é o único Colégio de Aplicação inserido em uma Universidade Federal da região Centro-Oeste e, no ano de 2018, completou 50 anos de funcionamento.

Alguns questionamentos nortearam o início dessa pesquisa, tais como: Existe uma história da psicologia escolar no CEPAE? A psicologia surgiu nesse espaço para atender demandas específicas? Como foi construída? A partir de qual momento podemos falar em psicologia escolar no CEPAE? Qual a relação com o contexto goiano e nacional?

Para compreender o nosso objeto, partimos de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da psicologia escolar no país. Certos de que a conjuntura nacional tem estreita relação com a situação de cada estado, mas que cada estado apresenta suas especificidades, buscamos nos atentar às semelhanças e dessemelhanças, continuidades e discontinuidades no processo de desenvolvimento da psicologia escolar no campo pesquisado e no âmbito nacional. Essas categorias, formuladas por Hobsbawm (2002) ao estudar o legado da história para a contemporaneidade, são importantes para este estudo.

Com isso, chegamos ao nosso objetivo central, que consiste em compreender o surgimento e desenvolvimento da psicologia escolar no CEPAE e suas relações com o contexto goiano e nacional. Seguindo esse fio condutor, buscamos também:

- Compreender quando e como a psicologia escolar surge no CEPAE;

- Pesquisar quem eram os profissionais da psicologia que atuavam no CEPAE;
- Investigar como era o trabalho dos psicólogos que fizeram parte historicamente do CEPAE e quais eram suas principais frentes de atuação;
- Entender quais concepções teóricas norteavam a prática desses profissionais;
- Catalogar e organizar a documentação referente à história da psicologia escolar do CEPAE.

Buscamos desenvolver essa pesquisa a partir de uma compreensão crítica da história da psicologia escolar, o que demanda, necessariamente, a proposição de maneiras de ultrapassar conceitos e não apenas negá-los (Patto, 2005):

A crítica é o caminho para a elucidação do compromisso que estrutura o conhecimento. Não a crítica entendida como simples recusa a uma modalidade de conhecimento em nome de outra; o objetivo da crítica é, ao contrário, situar o conhecimento, ir a sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal (p. 85).

Sendo assim, procuramos dialogar com autores que se debruçam sobre o estudo da história e da história da psicologia de uma maneira crítica e não apenas descritiva e que tratam dos processos históricos da constituição da psicologia como ciência, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos no seu desenvolvimento.

As categorias psicológicas e o discurso do qual elas fazem parte mudam seu significado através da história. Para compreender essas categorias precisamos olhá-las sob uma perspectiva histórica, voltando a suas origens, o que nos possibilita encontrar pontos escondidos, abertos e questionáveis e entender porque novas categorias são introduzidas em determinadas épocas e contextos (Danziger, 1997).

Danziger (1997) afirma que uma das características mais profundamente incorporadas da psicologia moderna é o seu a-historicismo e lembra que a história no discurso psicológico tem focado o desenvolvimento individual dos sujeitos. O autor aponta como uma das razões para a negação da história dentro da psicologia, a sua busca de identificação com as ciências naturais, em suas palavras: “a psicologia está comprometida com a investigação de processos como cognição, percepção e motivação, como fenômenos de natureza historicamente invariantes, e não como fenômenos sociais historicamente determinados” (p. 9, tradução livre).

Ao negar o seu caráter histórico como ciência e, ao negar a historicidade

também do seu objeto, a psicologia escolhe, tradicionalmente, falar de sujeitos abstratos, descolados do seu contexto, divididos em categorias de análises encaradas como naturais, diferente da perspectiva de psicologia que adotamos neste trabalho.

Patto (2005) discorre sobre o exercício de indignação que precisa ser feito pelos psicólogos que atuam na educação e afirma que a psicologia é política e que os psicólogos fazem história o tempo todo, mesmo que em geral não saibam disso. Para essa autora, os psicólogos:

Contribuem, sem o perceberem, para a reprodução do estado de coisas vigente, viabilizadores que são de um dos mais poderosos mecanismos de justificação científica da injustiça e do disciplinamento: a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres. Põem lenha na caldeira do tecnicismo educacional, mas creem que estão contribuindo para a melhoria do ensino. (...) A psicologia é sempre política, é parte dos círculos de relações de poder e ainda se encontra predominantemente do lado dos que dominam (p 94).

Em psicologia escolar, deparamo-nos hoje com problematizações que se intensificaram no final da década de 1970, defendendo uma psicologia escolar crítica que atuasse institucionalmente, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem e uma educação emancipatória, transformadora, que fosse contra a individualização de questões que são escolares e a naturalização de questões que são, eminentemente, sociais. Nessa perspectiva, é importante conhecermos a história dessa área da psicologia, como foi seu desenvolvimento, quais rupturas e continuidades estiveram e estão presentes nesse processo, como e porque chegamos a atual conjuntura teórica e prática em psicologia escolar.

Antunes (2012) aponta que é necessário ampliar nossa compreensão da psicologia e de sua relação com a sociedade e que, para isso, entender seu processo de desenvolvimento histórico é tão importante quanto conhecer o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas “que, tomadas atemporalmente, são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente compreender” (p.9).

A história da psicologia brasileira é ainda relegada por muitos psicólogos, mas alguns autores têm se dedicado a seu estudo como: Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Marina Massimi, Maria Helena de Souza Patto, Regina Helena de Freitas Campos, Ana Maria Jacó-Vilela, Samuel Pfromm Netto, entre outros. Contudo, Antunes (2004) ressalta que a escrita dessa história é ainda muito centrada no Sudeste e que, apesar de saber que há também uma história a ser contada e preservada nos outros estados, esses ainda carecem de maiores sistematizações históricas.

Essa necessidade corrobora com a relevância deste estudo, que tenciona também, portanto, colaborar para a compreensão da história da psicologia em Goiás e para a historiografia da psicologia brasileira. Reiteramos o valor de resgatar a história da psicologia escolar no CEPAE, uma importante instituição goiana.

Defendemos que para além de resgatar e escrever uma história, as reconstruções historiográficas em psicologia possibilitam uma autorreflexão crítica dos próprios psicólogos acerca de seus trabalhos e de sua área de estudos; uma melhor compreensão e valorização do presente; e o aumento da credibilidade e da dignidade científica da psicologia como domínio de pesquisa e profissão (Massimi, 1998).

Para Massimi (1990), se debruçar sobre o estudo da história da psicologia brasileira é um desafio para aqueles que queiram preservar o patrimônio histórico da psicologia contemporânea e um recurso essencial para a formação crítica do psicólogo brasileiro, já que lhe permite situar e entender a psicologia num contexto cultural, social e político, opondo-se ao tecnicismo presente em nossa profissão. A autora ressalta que esse trabalho deve ser realizado em todo o território nacional e que toda tentativa de preservação, coleta ou indagação crítica relativa a áreas específicas da psicologia brasileira representa uma importante contribuição.

Wertheimer (1998) indica algumas razões para o estudo da história da psicologia e destaca que esse conhecimento pode legitimar tendências e preocupações atuais e ainda nos ajudar a descobrir grandes ideias do passado e estimular novas pesquisas. Para o autor, tal estudo pode evitar a repetição de erros, ajudar a concentrar nossa atenção sobre questões fundamentais, auxiliar na integração de nossa ciência e ajudar, de maneira libertadora, no processo de conscientização a respeito do contexto social em que trabalhamos.

Nas palavras de Massimi (1998), o estudo e o conhecimento histórico são “a busca da nossa identidade através da distância no tempo e no espaço” (p. 14). São recorrentes os debates acerca da dificuldade de estabelecimento e reconhecimento da identidade do psicólogo escolar. Se o objetivo não é mais diagnosticar alunos, o que caracteriza a atuação desse profissional? Esperamos, assim, que estudos nesse campo analisem seu desenvolvimento, suas rupturas e descontinuidades, e contribuam para a compreensão e fortalecimento da identidade do psicólogo escolar crítico dentro das instituições educativas.

Nessa perspectiva, concordamos com Hobsbawm (2002) que, ao discorrer sobre o estudo da história, sustenta que é indispensável compreendermos qual postura

adotamos em relação ao passado e quais são as relações entre passado e presente, presente e futuro. “É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos” (p. 36). Para o autor, algo que a experiência histórica ensinou aos historiadores é “que ninguém jamais parece aprender com ela. No entanto, temos que continuar tentando” (p. 47).

Método

Este estudo se configura como uma pesquisa historiográfica que busca compreender o surgimento e desenvolvimento da psicologia escolar no CEPAE por meio, principalmente, da busca, coleta, seleção, leitura e análise de documentos que compuseram essa história.

De acordo com Oliveira (1998), o método em uma pesquisa se refere a um percurso escolhido entre outros possíveis. “O método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo” (p. 17).

Hoje, a importância do estudo da história aparece como uma questão controversa na academia e, também, na psicologia. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com discursos de inovação, de rápidas transformações de uma sociedade tecnológica em que as mudanças são difíceis de acompanhar, de discursos que questionam a necessidade de estudos sobre história, por outro lado, os pesquisadores que se dedicam a essa área no Brasil têm se estruturado cada vez mais, veem produzindo livros, fortalecendo grupos de estudos, de pesquisas e organizando eventos. Nesse contexto, o espaço acadêmico permanece um local privilegiado para essa organização.

Para Hobsbawm (2002), ao nos referirmos ao passado, em geral, nos deparamos com algumas ideias saudosistas de que aquela época era melhor e de que devemos, então, resgatar algumas práticas antigas. Assim, sustenta que o estudo da história não pode assumir esse discurso ideológico e deve servir para dismantelar algumas mitologias como essa. De acordo com o autor,

É tarefa dos historiadores tentar remover essas vendas, ou pelo menos levantá-las um pouco ou de vez em quando — e, na medida que o fazem, podem dizer à sociedade contemporânea algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, ainda que hesite em aprendê-las. Felizmente, as universidades constituem a única parte do sistema educacional em que os historiadores foram autorizados e até encorajados a fazer isso (p. 48).

Em Abbagnano (2007), o termo historiografia indica o conhecimento histórico em geral, ou ciência da História. Para ele:

O conhecimento histórico é perspectivista, mantém afastamento em relação ao passado e quer entendê-lo no seu tempo e lugar, sem assimilá-lo ou reduzi-lo ao presente. O reconhecimento da alteridade entre a experiência histórica e a realidade histórica, entre o sujeito histórico e o objeto histórico, ou entre o presente e o passado, é uma das condições fundamentais da pesquisa histórica (p. 510).

Para Hobsbawm (2002), a história não vale muita coisa se não generaliza, mas nessa generalização deve estar sempre atenta à dessemelhança. No estudo da história, se nos focarmos naquilo que é permanente, não será possível explicar aquilo que foi transformado, porquanto as mudanças históricas não dizem respeito apenas a combinação, variação e continuidades, mas a rupturas, descontinuidades e dessemelhanças. Não é possível entender o presente como prolongamento modificado do passado. O autor pontua que é necessário se atentar às diferenças naquilo que, à primeira vista, parecia a mesma coisa.

Para isso, é necessário um aprofundamento teórico acerca do objeto pesquisado e um olhar cuidadoso do pesquisador para os textos científicos, para os documentos da pesquisa e inclusive para as suas próprias expectativas com o estudo. Assim, as práticas realizadas na instituição pesquisada serão analisadas à luz de uma psicologia escolar crítica, mas que situe essas práticas no tempo e contexto em que ocorreram.

Abbagnano (2007) ressalta que a técnica da investigação historiográfica não deve desumanizar o historiador, mas, sim, disciplinar a interferência dos seus interesses na pesquisa: “A escolha historiográfica é feita, em primeiro lugar, em relação aos fatos, mas também, e simultaneamente, em relação às hipóteses que estão incorporadas na própria verificação dos fatos” (p. 511).

Segundo Certeau (2002), a operação histórica se refere a uma combinação entre um lugar social, procedimentos de análise ou prática científicas e a construção de um texto que ele denomina a escrita da história. Essa operação faz parte da realidade da qual trata e os sistemas de pensamento estão sempre referidos a lugares sociais, econômicos e culturais. Na mesma perspectiva, Massimi (2000) pesquisadora da história da psicologia, afirma que a história é sempre um fazer que, para ser compreendido e refletido, precisa explicitar-se e evidenciar a particularidade própria do lugar em que se coloca e a partir do qual lança seu olhar.

A respeito da pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que essa se difere de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que trabalha com fontes que ainda não receberam nenhum tratamento científico e afirmam que esse tipo de pesquisa é um procedimento metodológico essencial em ciências humanas e sociais.

Para Le Goff (1978), o termo documento é derivado de *docere*, que significa ensinar, e teria passado por algumas modificações de sentido, tendo sido considerado como “prova” e amplamente usado no vocabulário legislativo e a partir do século XIX passa a ser usado no sentido de testemunho histórico. O autor ressalta que não existe um documento objetivo, inócuo, primário, e que não se trata de algo apenas situado no passado, mas, sim, de um produto da sociedade que o fabricou de acordo com as relações de força e de poder. Destaca a importância de não isolar o documento, mas analisar as condições de sua produção para que ele possa contribuir para uma história mais completa. Sem subestimar a importância do texto, o autor sugere ainda que um estudo historiográfico considere outras formas de documentos, como fotos e mapas.

Nessa mesma perspectiva, Patto (2000), uma das autoras de maior contribuição crítica para a psicologia escolar brasileira, defende que, para além das publicações mais conhecidas ou da legislação, outras fontes como um artigo ou um livro de um educador; uma carta de uma autoridade educacional; os estatutos de uma instituição escolar; um laudo psicológico transcrito no rodapé de um relatório de atividades, podem ser decisivos para estudo e compreensão da história da psicologia e sua relação com a educação.

Nesta pesquisa, para além dos documentos oficiais da instituição, nos atentaremos aos mais diferentes tipos de documentos que versam sobre a história da psicologia escolar no CEPAE, como: resultados de avaliações psicológicas de alunos, anotações sobre atendimentos, rascunhos de planejamento de atividades e cópias de textos teóricos que, provavelmente, eram estudados pelos psicólogos que lá trabalhavam e que permitem inferir perspectivas teóricas desses profissionais.

Massimi (2000) recomenda para o estudo e escrita da história da psicologia, evitar reducionismos e anacronismos que considerem os conhecimentos psicológicos e a própria psicologia das pessoas do passado nos moldes da psicologia atual, visto que significados de termos utilizados para definir experiências psicológicas mudam. É tarefa de quem escreve a história evidenciar essas mudanças e discontinuidades, mostrando que a psicologia não é um campo unívoco ao longo do tempo e do espaço. Para a autora, o ponto focal da pesquisa histórica deve ser o reconhecimento das discontinuidades.

Entendemos que a psicologia e a psicologia escolar de hoje foram constituídas e integram em si conhecimentos e práticas anteriores, que consideramos tão importante conhecer, contudo, em momentos da trajetória dessa ciência e profissão, rupturas e descontinuidades aconteceram e foram, até mesmo, necessárias. Exemplo disso são os testes psicológicos que, hoje em dia, têm seu uso e objetivos questionados dentro das escolas, mas foram, durante muitos anos, o principal instrumento da psicologia no espaço escolar.

Para Patto (2000), o estudo do passado permite entender e analisar criticamente tanto o presente quanto o futuro. Nesse processo, é importante evidenciar que é a realidade historicamente constituída que configura as ideias e não o contrário e que devemos compreender o texto, o autor, o documento e as práticas no seu tempo, em seu contexto, em seu lugar de produção, para só então, trazer para o nosso tempo.

Em uma pesquisa histórica, não se pode entender os discursos e práticas fora da história econômica, social, política e cultural, ou seja, fora da realidade concreta em que são produzidos. Contudo, frequentemente nos deparamos com propostas e discursos ideológicos que tentam mascarar essas determinações. Patto (2000) afirma:

A reflexão sobre essa prática e sobre as teorias que a informam que move a busca das raízes históricas dessa ciência. Ir à raiz de conceitos, sistemas de conhecimento e métodos da psicologia significa esquadriñar (criticamente) as teorias e práticas atuais dos psicólogos e alertá-los do aprisionamento da especialização; das determinações políticas da racionalidade que preside os seus pensares e fazeres; de sua dimensão histórica; da amnésia da gênese que os assola; de suas concepções naturalizadas de homem e de sociedade; de sua ação feita de esquecimento. (...) Escrever a história da psicologia é, assim, uma atitude política, é comprometer-se com a dimensão ética dessa ciência e profissão (p. 88).

A respeito dos caminhos de uma pesquisa historiográfica, Massimi (1998) afirma que não há um método histórico único, mas a autora apresenta algumas etapas que considera importante dentro desse tipo de estudo e para as quais buscamos nos atentar nesta pesquisa.

O primeiro passo na trajetória de uma pesquisa historiográfica é escolher o tema e o problema. Essa delimitação tem relação com a perspectiva assumida pelo pesquisador, com seus interesses, sua história pessoal e também com as circunstâncias políticas do momento da pesquisa. A autora salienta que, para realizar essa escolha, são importantes uma abertura intelectual e o reconhecimento dos limites de uma pesquisa.

O segundo passo deve ser dado em busca das fontes que são o material básico da

pesquisa histórica e que podem ser documentos manuscritos, impressos, escritos, iconográficos, como cartas, fotografias, relatórios, documentos pessoais e oficiais, além de livros, teses, dissertações e revistas.

Massimi (1998) alerta para a necessidade de conservação da memória da histórica dos conhecimentos psicológicos e da psicologia como ciência e aponta as bibliotecas, os centros de documentação e os arquivos municipais, estaduais ou das próprias instituições como locais de suma importância que podem conter vasto conteúdo para pesquisas historiográficas.

O terceiro passo é o tratamento das fontes. Na leitura e análise dos documentos, é importante não partir dos pressupostos e hipóteses do pesquisador, ao contrário, é preciso conhecer a realidade histórica e geográfica na qual eles foram produzidos. A autora salienta a necessidade de múltiplas e cuidadosas leituras do documento, permitindo-se ser surpreendido e preocupando-se com a honestidade intelectual, ou seja, estar atento para não projetar expectativas e conhecimento atual nos documentos encontrados.

Essa é uma armadilha em que se pode cair facilmente, considerando duas das perspectivas possíveis de se encarar a história: uma presentista, que considera que o presente é a evolução do passado; e uma saudosista, que aponta que o passado é sempre melhor do que o hoje. Ambas perspectivas podem interferir no olhar do pesquisador ao tratar e analisar as fontes.

O quarto passo é a interpretação das fontes. Essa interpretação envolve uma imbricação de inúmeros conhecimentos e informações extraídos dos vários tipos de documentos coletados e lidos e é realizada à luz do modelo teórico que norteia a pesquisa. Para Massimi (1998):

A apreensão do sentido do documento, a introdução no mundo do qual este é indício, é um itinerário lento e complexo, a ser percorrido inúmeras vezes até tivermos certeza do caminho mais adequado. Uma vez alcançada essa certeza, devemos proceder à fase definida como reconstrução histórica (p. 27)

O quinto passo é a escrita da história, que faz com que o passado acessado por meio do documento adquira existência no presente. A autora afirma que não existe uma receita geral para essa escrita, mas que é importante emergir a sensibilidade e criatividade do pesquisador. Massimi (1998) nos alerta que nesse processo é importante controlar as paixões, mas não as estrangular.

Portugal, Facchinetti e Castro (2018) concordam que não há uma única forma de

se pesquisar a história da psicologia, mas que essa pesquisa deve sempre formular novas perguntas e questionamentos. Enfatizam que para se fazer uma historiografia psicológica crítica é necessário compreender que os conceitos psicológicos foram construídos sócio-historicamente e, assim como a dinâmica da história, esses conceitos não são estáticos.

Procedimentos metodológicos

A partir dessas considerações a respeito da historiografia, buscamos nesta pesquisa adotar um caminho que permitisse melhor conhecer o surgimento e desenvolvimento da psicologia escolar no CEPAE. Para isso iniciou-se uma revisão bibliográfica a respeito da história da psicologia escolar no Brasil, pois partindo de um movimento mais amplo, consideramos que o contexto da pesquisa se tornaria mais acessível e assim seria possível também compreender as relações entre aquilo que acontecia nacionalmente e o que acontecia na instituição pesquisada, apontando as semelhanças e diferenças nesse processo.

A revisão bibliográfica foi realizada em livros, artigos, dissertações e teses e, com isso, construímos um relato sobre a trajetória histórica da relação entre psicologia e educação no Brasil, que é apresentada no primeiro capítulo.

Durante a revisão bibliográfica, entramos em contato com algumas fontes dessa pesquisa – documentos que poderiam nos contar a história que queríamos conhecer. O fato de a pesquisadora trabalhar na instituição investigada facilitou o acesso a esses materiais, que estão organizados em caixas no arquivo da unidade, localizado na secretaria.

Nessas caixas, intituladas *Arquivos Psicologia* foram encontrados: planejamentos anuais do serviço de psicologia, relatórios anuais das atividades exercidas, planejamentos de encontros e reuniões, textos sobre temáticas de educação e psicologia, relatos de atendimento e acompanhamento de alunos, resultados de avaliações psicológicas dos alunos, planejamento de orientação e formação de professores, projetos de intervenção, relatórios de reuniões, dentre outros que serão analisados no terceiro capítulo desta pesquisa. Alguns desses materiais têm apenas uma página, como as anotações de atendimentos, enquanto outros são documentos com cerca de 200 páginas, como os relatórios anuais do Colégio de Aplicação.

São registros de uma época pouco informatizada. A maioria dos documentos se

encontra em papel amarelado, alguns se deteriorando. Foram encontradas muitas anotações a caneta, muitos textos datilografados e mimeografados. São documentos que possuem riqueza de informações que deixam revelar o que estudavam, o que planejavam fazer e o que faziam os profissionais de psicologia daquela instituição.

Além da documentação produzida pelos profissionais de psicologia que trabalharam no CEPAE, buscamos também documentos como regimentos da antiga Faculdade de Filosofia da UFG, para entender sobre a criação do Colégio de Aplicação e compreender se a psicologia aparecia nesses documentos, com qual proposta e perspectiva. Para ter acesso a esses materiais, além da busca no arquivo do CEPAE, entramos em contato com o Centro de Informação, Documentação e Arquivo (CIDARQ) da UFG, órgão responsável pela guarda de documentos da universidade. E para ter acesso às informações acerca dos profissionais que fizeram parte dessa história, como por exemplo, tempo de atuação, solicitamos informações ao Departamento de Pessoal da UFG.

Foram encontrados cerca de 300 documentos (Anexo 1) que, inicialmente, foram catalogados e organizados em uma tabela com três colunas: uma com a data do documento, outra com um título dado ao documento e outra com o assunto a que ele se referia. Após a catalogação, esses assuntos foram reagrupados de acordo com suas similaridades e diferenças; com as características que os aproximavam; e ainda, de acordo com a quantidade em que apareciam e com a pertinência que demonstravam ter na reconstrução da história que buscávamos contar.

Após esse processo, os assuntos foram se delineando como categorias de análise que nos apontariam uma forma de contar e escrever essa história. As sete categorias encontradas com base nos documentos serão tratadas no capítulo 4, quais sejam: Serviço de Orientação Educacional – SOE, Perfil dos Profissionais, Avaliação Psicológica, Atendimentos Individuais, Orientação Vocacional/Profissional, Intervenções Coletivas e Material de Estudo.

Categorização é, de acordo com Bardin (2016)

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida por reagrupamento. (...) as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (p. 147).

A autora assevera que numa análise documental, a categorização objetiva

condensar e representar de forma simplificada os dados. Bardin (2016) aponta dois processos de categorização: em um, as categorias são dadas *a priori*, no outro, que ela denomina procedimento por acervo, as categorias resultam da classificação analógica e progressiva dos elementos. Nesse processo, o título conceitual de cada categoria é definido somente no final da operação. Nesta pesquisa, para chegar às categorias apresentadas, adotamos o segundo tipo de procedimento apontado por Bardin (2016), pois as categorias foram sendo pensadas e definidas a partir do contato e análise dos documentos.

Dos documentos encontrados nas caixas arquivos, alguns foram desconsiderados por avaliarmos que não contribuíam para a pesquisa como, por exemplo, quadro de horários e diários de classe em branco. A maioria dos materiais tinha data, os que não tinham foram datados por aproximação, a partir de leitura e análise desses documentos, levando em consideração o tema que abordavam.

A delimitação temporal deste estudo vai de 1973, ano de criação do cargo de psicólogo no CEPAE, até 2013, período anterior à entrada dos psicólogos que trabalham atualmente na instituição¹. Consideramos que, a partir dessa data, um estudo que se propõe historiográfico passaria a tratar de questões que são atuais.

Psicologia Escolar ou Educacional?

Utilizamos neste trabalho a denominação *psicologia escolar*, considerando que o período pesquisado no campo tem início na década de 1970, período em que a profissão já era regulamentada e a terminologia *psicologia escolar* passa a ser usada mais fortemente para designar a atuação do psicólogo na escola. Entretanto, devido ao frequente uso do termo *psicologia escolar e educacional* consideramos necessário elucidar alguns pontos a respeito dessa diferenciação e dessa escolha que inclusive já apresenta um panorama histórico e um posicionamento teórico.

A diferenciação mais usual estabelece que a psicologia educacional se refere à teorização, construção e disseminação de saberes psicológicos relacionados à educação; enquanto a psicologia escolar diz respeito a atuação do psicólogo no campo educativo.

Barbosa e Souza (2012) afirmam que essa diferenciação clássica entre teoria e

¹ Atualmente o CEPAE conta com três psicólogos. Um deles passou a compor o quadro da instituição no final de 2013, a autora dessa pesquisa no final de 2015, e, no final de 2018, uma nova psicóloga foi contratada. O cargo denominado nos concursos de seleção era psicólogo escolar.

prática foi constituída na psicologia e também na psicologia educacional e escolar, especialmente pela influência estadunidense. Todavia, as autoras afirmam que, no Brasil, durante muito tempo a denominação *psicologia educacional* abarcava tanto o aspecto teórico quanto o prático da relação entre psicologia e educação, quando era trabalhada nas disciplinas nas Escolas Normais, nos experimentos dos laboratórios, nas aplicações de testes e nas publicações da área, tendo como objetivo, historicamente, diagnosticar as crianças no interior da escola quanto a sua normalidade ou anormalidade.

Após a regulamentação da profissão, em 1962, passa-se a adotar as terminologias de psicologia aplicada aos diferentes contextos de atuação e, na escola, se torna comum a nomenclatura *psicologia do escolar*, o que remete a uma prática individualizante que era voltada para o aluno considerado problema. Na década de 1970 e, principalmente, na de 1980, cresce a utilização da nomenclatura *psicologia escolar* a partir, principalmente das obras de Maria Helena Souza Patto. A mudança na nomenclatura visava diferenciá-la da *psicologia educacional*, então entendida como tradicional e representante de um pensamento anterior, de cunho adaptacionista, discriminatório, biologicista, que comungou de pensamentos e teorias higienistas e da carência cultural (Barbosa e Souza, 2012).

A proposta era demarcar nova visão e diferentes práticas da psicologia na escola, caracterizada por um olhar voltado para o contexto sócio-político-cultural em que o processo de escolarização está inserido, de modo que o foco não incida mais, unicamente, sobre o aluno considerado problema. Barbosa e Souza (2012) apontam que na proposta da psicologia escolar atual:

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 (p. 170).

Oliveira e Marinho-Araújo (2009) sustentam que a separação entre teoria e prática dissocia o trabalho do psicólogo na escola e as produções teóricas necessárias

para sua atuação. As autoras defendem a psicologia escolar como um campo de intervenção e de produção de conhecimentos que deve ter um compromisso teórico e prático com as questões relacionadas à escola.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar é entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo e, também, de produção científica, caracterizado pela inserção da Psicologia no contexto escolar, sendo que o objetivo principal deste campo é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção (p. 651).

Martinez (2009) define que psicologia escolar é um campo de atuação e produção científica que utiliza a psicologia no contexto escolar e tem como objetivo contribuir para a otimização do complexo processo educativo, intervindo em seus múltiplos fatores, como os de ordem pedagógica, subjetiva, relacional e organizacional. Para isso, deve lançar mão de diversos saberes organizados em diferentes áreas da psicologia.

Vemos então, duas formas de diferenciação: uma que aponta a psicologia educacional como teoria e psicologia escolar como campo de atuação e uma outra que aponta o termo *psicologia escolar* como demarcação do período em que a psicologia passa a rever sua atuação junto à educação e a propor uma intervenção crítica, se configurando também como um campo teórico e de pesquisa. Apesar de alguns autores endossarem o uso do termo *psicologia escolar* para designar a teoria e a prática, o termo *psicologia educacional e escolar* ainda é muito usado em textos, eventos e também pela entidade representativa da área, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE.

Toassa (2016) realiza uma síntese do que seriam os objetos e métodos da psicologia escolar de acordo com referenciais da área produzidos nas duas últimas décadas. São apresentados como objetos: o processo de escolarização; a queixa escolar; a escola como espaço contraditório e dinâmico; o ambiente concreto da escola; a fabricação de encontros desejantes; as relações; as práticas cristalizadas; a educação escolar e aspectos envolvidos com o desenvolvimento das crianças. Os métodos de intervenção em psicologia escolar encontrados foram: o envolvimento com a comunidade escolar e sua dinâmica; a elaboração de ações coletivas; a escuta; o trabalho com grupos de crianças e professores e com os pais das crianças; criação de dispositivos para circulação de novas ligações e novos espaços criativos; colher informações e promover a circulação dessas informações e reflexões; propiciar

releituras do problema; mobilizar e fortalecer potências; orientação (em grupo ou individualmente); entrevistas; conviver com pessoas envolvidas com a escola; conversas individuais, grupos e observações (Toassa, 2016).

A psicologia escolar, que nesta dissertação é compreendida abarcando um campo teórico e prático, vem se debruçando sobre a escola, sobre o processo de escolarização, sobre as relações dentro da escola e também sobre a queixa escolar, porém, agora, entendendo essa queixa de maneira mais ampliada, sem atribuí-la apenas ao aluno, como tradicionalmente foi feito em nosso país. Nesse sentido, amplia também seus métodos de intervenção e ocupa os espaços da escola, atuando de maneira mais coletiva sobre as relações estabelecidas na escola, sobre processos de ensino aprendizagem e sobre a instituição escolar como um todo.

Capítulo 1 – Entre reproduções e rupturas: história da psicologia escolar no Brasil

Para contarmos a história da psicologia escolar brasileira, faz-se mister compreender o processo de surgimento e desenvolvimento da psicologia propriamente dita e suas relações com a educação. Em nosso país, a psicologia escolar e a psicologia têm um desenvolvimento e consolidação concomitantes, considerando que a escola foi um dos lugares onde ocorreu a inserção e produção de diversas teorias e práticas psicológicas, antes mesmo da regulamentação da profissão de psicólogo.

Alguns psicólogos brasileiros têm se dedicado ao estudo dessa história, que não é única, não é neutra, mas expressa também a visão de quem a conta. Dentre esses pesquisadores, podemos destacar Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Maria Helena de Souza Patto, Ana Maria Jacó-Vilela, Marina Massimi, Samuel Pfrom Netto, Isaías Pessotti.

Esses pesquisadores têm enfatizado momentos, contextos e sujeitos, por vezes semelhantes, por vezes diferentes, ao nos contar essa história. Marina Massimi, por exemplo, é reconhecida por estudar o ideário psicológico presente no período colonial brasileiro; Mitsuko Antunes se aprofundou no período de 1890 a 1930 em sua tese de doutorado; Maria Helena Souza Patto apresenta alguns estudos em que também enfatiza a psicologia no período da primeira república, porém relacionando com os ideais higienistas da época. Essas diferentes ênfases se complementam para que tenhamos um panorama mais completo de como aconteceu o processo de desenvolvimento da psicologia e da psicologia escolar brasileira.

Se formos analisar de maneira ampla, essa história é anterior à chegada dos portugueses em nosso país, considerando que os índios já utilizavam conhecimentos hoje reconhecidos como psicológicos na criação e formação de suas crianças. A chegada dos portugueses e a construção das primeiras escolas brasileiras pelos jesuítas, ainda no período colonial, também são constituintes muito importantes dessa história.

Massimi (1990), ao estudar obras do período colonial brasileiro, identifica o que ela denomina de *saberes psicológicos* que não eram sistematizados de acordo com o modelo de ciência moderna, mas que dizem respeito a temas desse campo do conhecimento, especificamente da psicologia escolar, como educação, aprendizagem, emoção, desenvolvimento, criatividade, papel dos jogos e função da família. Esses saberes são anteriores a fundação da psicologia como ciência e referem-se a um momento específico.

Para Massimi (1990), a época colonial se configura como um período fecundo e diferenciado para a reconstrução da história da psicologia no Brasil. Nela, é possível encontrar informações sobre doutrinas e práticas psicológicas dos índios mescladas aos impactos do saber europeu. Em uma de suas principais obras, *História da psicologia brasileira da época colonial até 1934*, a autora trabalha com treze obras que considera as fontes primárias da história da psicologia brasileira na época analisada. Com base tanto nessas obras quanto em escritos de viajantes e missionários, denominados por ela fontes secundárias, a autora apresenta conhecimentos psicológicos dos índios brasileiros e da cultura católica no Brasil colonial, sendo que esses últimos têm início com a construção das primeiras escolas brasileiras pelos jesuítas.

A respeito dos conhecimentos psicológicos dos índios, ao tratar sobre o papel da criança na sociedade indígena, a autora afirma que não havia uma divisão rigorosa de papéis na relação com os filhos e que os índios tinham grande amor e cuidado com suas crianças. As índias alimentavam suas crianças apenas com leite materno até, pelo menos um ano e meio de idade, diferentemente do que acontecia com os filhos das portuguesas, que eram amamentados por amas de leite.

No século XIX, as índias foram proibidas pelos portugueses de amamentar crianças com mais de dois anos para que não se tornassem frouxas e pouco sadias (Massimi, 1990). Ressaltamos que o posicionamento científico de valorizar a amamentação, adotado atualmente pela psicologia e pela medicina, está de acordo com o que já era praticado pelas indígenas. Diversos estudos demonstram a importância do aleitamento materno para o desenvolvimento sadio da criança e para o vínculo afetivo entre mãe e bebê. A Organização Mundial de Saúde (OMS) sugere que as crianças sejam amamentadas até os dois anos ou mais.

As crianças participavam desde cedo da vida da família e da comunidade indígena acompanhando as mães e pais no trabalho na roça, nos banhos nos rios, nas festas, danças e coreografias simbólicas da vida da tribo. Massimi (1990) afirma que essas atividades comunitárias tinham um valor simbólico e educativo importante. Nas brincadeiras, as crianças indígenas eram percebidas como criativas, festivas e alegres, mais do que as crianças portuguesas. Não havia queixas, nem brigas. Desde pequenos, aprendiam a caçar e a pescar, exploravam matas e rios. Nas escolas organizadas pelos missionários nas aldeias, aprendiam rápido a ler e escrever e revelavam aptidões artísticas.

Nas relações familiares não havia castigo, punições físicas ou morais e, mesmo

assim, as crianças eram muito obedientes e amáveis. De acordo com Massimi (1990), talvez isso se explique pela relação de estima e de uma convivência estreita e contínua entre filhos, pais e mães. As leis e normas da vida social eram aprendidas na vivência junto à aldeia e não apareciam como imposição. Pode-se observar, assim, um respeito pela criança e um desenvolvimento sadio e integrado, como defende, hoje, a psicologia que se fundamenta nos estudos de desenvolvimento e aprendizagem de autores como Vigotski e Wallon, por exemplo.

Quanto ao interesse por assuntos pedagógicos na cultura católica brasileira, as congregações religiosas que se destacavam, segundo Massimi (1990), eram os jesuítas, beneditinos e franciscanos. Os jesuítas, principalmente, criaram diversas *escolas de ler e escrever* e colégios para as crianças indígenas, com destaque para o Colégio dos Meninos de Jesus, criado em 1550, na Bahia, como tentativa de integração entre filhos de índios, portugueses e mestiços. Os conhecimentos e práticas desenvolvidos nessas instituições eram sistematizados em alguns tratados dirigidos a mestres e famílias que versavam sobre criação de filhos e o estudo do comportamento infantil.

Em algumas das obras analisadas por Massimi (1990) é possível observar discussões sobre a definição de infância que era apresentada ora como o período até os 7 anos, ora como o período que se estende até o momento em que se aprende a falar, ora como a fase da amamentação, ora como até o momento em que a criança passa a usar a razão. A autora destaca alguns pressupostos sobre educação levantados nas obras dos jesuítas:

O bom resultado do trabalho educativo depende em grande parte da atenção do mestre em proporcionar o conteúdo de seu ensino às atitudes e à situação da criança. Manoel de Andrade Figueiredo diz que o ritmo de aprendizagem deve ser determinado pela capacidade real do menino e não pode ser demasiado rápido, pois embora esse possua uma boa memória, falta-lhe habilidade de realizar operações lógicas complexas. (...) a respeito dos recursos pedagógicos mais oportunos com os deficientes mentais: o mestre prudente deve usar com estes de menor rigor no castigo, pois os excessos na correção podem trazer efeitos muito negativos (Massimi, 1990, p. 16).

Nesse excerto, podemos identificar alguns temas e preocupações que vigoram até hoje nas discussões sobre educação, sobre aprendizagem e desenvolvimento no Brasil, como: considerar o ritmo de aprendizagem dos alunos e o excesso de conteúdos que, por diversas vezes, não fazem sentido para aqueles que estudam e ainda os malefícios de uma relação pedagógica baseada em punições.

Algumas obras analisadas por Marina Massimi sobre a educação jesuítica enfatizam o respeito pelo momento do aluno e por seus talentos, a importância do raciocínio em detrimento de uma educação mnemônica baseada em repetição e a necessidade de levar o aluno a entender os fundamentos do que aprendeu. Propostas que também são muito atuais nas discussões educacionais, visto que ainda não superamos muitas dessas problemáticas apontadas na educação da época colonial.

Massimi (1990) afirma que as punições físicas eram muito comuns na educação dos séculos XV e XVI e, atendendo a uma visão absolutista do Estado como instância de controle dos indivíduos, era permitida em estatutos de universidades como a de Paris e Estrasburgo. Os jesuítas, no entanto, mostravam preocupação com os castigos na educação, fato que a autora considera inovador. No colégio de São Paulo, José de Anchieta aboliu castigos físicos, usando apenas punições morais que pudessem gerar vergonha e reflexão na criança, induzindo-a, dessa forma, ao comportamento correto.

Os jesuítas atribuíam valor educativo aos jogos infantis e os introduziram em seus programas e regulamentos, pois aliviavam o peso dos estudos e evitavam a ociosidade, sendo, assim, necessários e pedagógicos. Atenção especial era dada a jogos que estimulavam movimento e imitação. A psicologia atual também atribui grande valor educativo aos jogos que são importantes para o desenvolvimento, aprendizagem, criatividade e expressão das crianças. Vigotski, teórico de grande relevância para a psicologia, por exemplo, enfatiza, assim como era defendido pelos jesuítas, a significância de jogos de imitação. Em sua teoria, a criança consegue imitar aquilo que está próxima de realizar sozinha.

É importante ressaltar que os jesuítas fizeram parte de um processo violento de aculturação, por meio do qual os indígenas brasileiros foram submetidos, todavia, há que se considerar sua riqueza e originalidade em relação às propostas pedagógicas. Por vezes, se posicionaram como defensores dos indígenas e contrários às ações de destruição de aldeias, realizadas pelos portugueses. Suas propostas inovadoras para a educação, no entanto, não foram suficientes para mantê-los no projeto do país e eles foram expulsos do Brasil em 1759, a partir da Reforma Pombalina, configurando uma perda no desenvolvimento da educação brasileira em curso.

Para Barbosa (2011), essa expulsão foi influenciada por ideias iluministas presentes na Reforma Pombalina, que discordavam da concepção de educação a cargo do clérigo e defendiam uma educação laica. Prezias e Hoornaert (2000) enfatizam os fatores políticos e econômicos envolvidos na expulsão, concernentes ao desagrado dos

portugueses com a defesa dos povos indígenas pelos jesuítas, quando, por exemplo, organizaram os guaranis com armas para que defendessem suas aldeias, contrariando interesses de exploração dos portugueses. Além disso, as diversas propriedades do clero passaram a ser de interesse da corte que enfrentava dificuldades financeiras após um terremoto acontecido em 1755.

Para Netto (2001), a expulsão dos jesuítas resultou no colapso das frágeis bases da educação brasileira que vinha sendo construída. O autor destaca que o Brasil colonial e o Brasil império não foram além do esboço do ensino das primeiras letras, limitados a sede da corte no Rio de Janeiro e as capitais das províncias. Era um ensino que excluía meninas, escravos e a maior parte da população e seguia os descasos de Portugal com a educação, um dos países mais atrasados da Europa que, no século XX, figurava entre os campeões de analfabetismo no continente.

Massimi (1990) destaca que há uma riqueza de ideias, conhecimentos e métodos psicológicos no Brasil colonial, entretanto com um caráter fragmentário e episódico, sendo encontrados em obras de variados assuntos, não se constituindo como uma área específica do saber, nem como uma disciplina autônoma. Isso pode estar relacionado à carência de instituições de ensino superior e pesquisa no Brasil colonial, que contava apenas com Colégios de Artes, gerenciados pelos jesuítas e voltados também para sua formação. Estas escolas têm poucos registros devido à falta de preocupação com a conservação da memória nacional que caracteriza a maneira como o Brasil lida com sua história.

Orientando, então, o estudo para o século XIX, Massimi (1990) afirma que a independência do Brasil possibilitou mudanças no plano cultural e social. A educação, saúde, religião passam a ser gerenciadas pelo poder estatal e o sujeito encarado como função e produto do meio social. De acordo com a autora, o saber passa a ser um instrumento utilizado pelo poder político para criar ideologia e tecnologias apropriadas para garantir a unidade do corpo social e adesão à lógica hegemônica. A criação de órgãos oficiais de transmissão e elaboração de conhecimento como faculdades, escolas, revistas, bibliotecas, responde também a essa finalidade.

Sobre os fenômenos psicológicos no século XIX, Antunes (2007) enfatiza que com a passagem de colônia para império, o Brasil passa por profundas transformações e desenvolvimento no plano cultural e de ideias e aponta mudanças nas práticas de natureza psicológica que eram produzidas em áreas do conhecimento, como educação e medicina.

A transferência da corte para o Brasil em 1808, tornou necessária a formação de quadros para os aparatos repressivos e administrativos do governo, sendo decisivo para a criação de cursos superiores no país. Inicia-se a busca por identidade nacional e, com isso, a criação de várias instituições, a preocupação com saúde e educação e impressão de livros. Além do mais, o contato com o resto da Europa passa a acontecer sem necessária mediação de Portugal. Todo esse contexto favoreceu a penetração e disseminação de ideias psicológicas em terreno nacional (Antunes, 2007).

As transformações econômicas e a urbanização trouxeram à tona novos e velhos problemas que o país não estava pronto para resolver, como problemas de saúde, epidemias, saneamento, habitação e necessidade de mão de obra. Era preciso compreender tais problemas e controlá-los, assim como controlar a conduta humana, portanto, a medicina e a educação foram chamadas a contribuir, incluindo a preocupação com o fenômeno psicológico (Antunes, 2007).

Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal brasileira, em Niterói, logo foi seguida por muitas outras, como a da Bahia no mesmo ano e a de São Paulo, em 1846. As Escolas Normais eram destinadas à formação de professores do ensino elementar e constituíram um dos campos de maior desenvolvimento da psicologia brasileira, pois foram instituições em que diversas pesquisas e produções acerca de temas psicológicos foram realizadas e que adotaram a psicologia como disciplina desde o início do século XX. Além disso, foram espaços onde muitos psicólogos brasileiros tiveram tanto sua formação inicial quanto contato com psicólogos estrangeiros (Netto, 2001; Antunes, 2007; Barbosa, 2011; Pessotti 1975).

Para Netto (2001), as Escolas Normais foram o primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisa e aplicação prática do que atualmente denominamos psicologia escolar. Os professores dessas escolas debatiam temas dessa natureza e utilizavam autores americanos e europeus, por exemplo, por meio do livro *Noções de Pedagogia Experimental* de Alípio Franco (1915), que visava aproximar os brasileiros da produção internacional de conhecimento sobre pedagogia e psicologia infantil, trazendo o conceito de retardatários escolares de Binet e tratando de temas como atenção, memória, afetividade, educação especial, recompensas e punições.

A preocupação pedagógica foi uma importante fonte para o desenvolvimento do pensamento psicológico no século XIX, especialmente sobre os métodos de ensino, porque esses evidenciavam a necessidade de conhecimento sobre o educando e a formação do educador. Mesmo antes da criação da disciplina de psicologia, diversos

conteúdos psicológicos eram encontrados nos programas das Escolas Normais, tratando de educação das faculdades psíquicas, aprendizagem e utilização de recompensas e castigos. Havia grande preocupação com o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, principalmente da inteligência (Antunes, 2007).

Rodrigues (2007) aponta que a formalização do ensino de psicologia no Brasil aconteceu a partir de 1890, quando a Reforma Benjamin Constant substituiu a disciplina Filosofia por Psicologia e Lógica nas Escolas Normais. O autor destaca o curto espaço de tempo decorrido entre o surgimento da psicologia científica na Alemanha e a inserção dessa disciplina no currículo das Escolas Normais brasileiras, o que, para a época, representava praticamente contemporaneidade entre os acontecimentos, considerando as dificuldades e lentidão na comunicação.

Para Antunes (2007), as preocupações com as questões de ordem psicológica pela educação no século XIX esboçam a sistematização que será empreendida a partir do final desse século e início do século seguinte com maior aprofundamento. Para a autora, não houve uma ruptura, mas sim uma evolução no tratamento dessas questões.

Pessotti (1975) afirma que o primeiro impulso para criar uma psicologia mais experimental no Brasil surge em 1906, no Rio de Janeiro, com a criação do *Pedagogium*, o primeiro laboratório de psicologia do país. O *Pedagogium* foi planejado em Paris por Binet e organizado no Brasil por Medeiros e Albuquerque, médico que, na época, era diretor da Instrução Pública. O laboratório foi criado junto a um museu pedagógico que existia desde 1890.

Antunes (2007) assevera que o *Pedagogium* teve Manoel Bomfim na direção por doze anos e que esse autor tinha uma visão diferenciada da maioria dos pesquisadores da época no que diz respeito às possibilidades e limitações de um laboratório. Manoel Bomfim declarava que a dinâmica do pensamento humano não poderia ser contida na estreiteza de um laboratório; na mesma época, outros autores defendiam esse local como expressão máxima de produção de conhecimento científico em psicologia, na busca de estabelecê-la como ciência. O *Pedagogium* funcionou até 1919 e foi um rico celeiro de reflexões e produções em psicologia, embora careça de sistematizações.

Além do *Pedagogium*, outros laboratórios de psicologia foram criados na década de 1920 em Escolas Normais de diferentes Estados brasileiros, como Fortaleza, Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais. Merece destaque também a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e da Sociedade Psicanalítica de São Paulo, em 1927.

Dentro da perspectiva adotada nesta pesquisa, qual seja, a de escrever um trabalho que não tenha como escopo a celebração de datas e instituições, entende-se que, até esse momento histórico, a Reforma Benjamin Constant e a criação do *Pedagogium* e outros laboratórios são elementos que muito contribuíram para o desenvolvimento da psicologia no cenário brasileiro, o primeiro por institucionalizar o ensino de psicologia no país e o segundo por favorecer o desenvolvimento de pesquisas na área.

Antunes (2007) esclarece que as primeiras décadas do século XX foram marcadas por um desenvolvimento urbano-industrial que forneceu bases para a forte industrialização que viria a seguir. Esse contexto exigia indivíduos capacitados nas técnicas escolares mínimas, como ler, escrever e contar. Nessas condições, emerge a defesa da instrução com ampliação do número de escolas e o combate ao analfabetismo. Na mesma época, ideais escolanovistas e teorias e técnicas psicológicas produzidos nos centros europeus e norte-americanos tiveram penetração sistemática no Brasil.

O contexto de desenvolvimento urbano-industrial que ocorria no Brasil estava permeado por ideais higienistas e eugênicos, que, de acordo com Patto (2004), marcaram os anos de 1889 a 1930, ou seja, o período da Primeira República. Para a autora:

As medidas sanitárias, médicas, jurídico-policiais e educacionais tiveram aqui motivações que não o ajustamento da força de trabalho às exigências da produção industrial. Elas foram principalmente resposta de uma burguesia secularmente autoritária e patrimonialista a alguns sentimentos e interesses de classe: a humilhação frente ao atraso do país quando comparado aos países civilizados; o desejo antigo e persistente de ser europeu; o medo ancestral e crescente que os ricos tinham do povo, desde os tempos coloniais, quando a população negra muitas vezes excedia o número de brancos nas fazendas; os interesses do capital comercial e financeiro nacional e internacional, que realizou grandes lucros com as obras públicas; o desejo sincero de alguns de enfrentar as más condições sanitárias que facilitavam a ocorrência de doenças endêmicas e epidêmicas. Mas em se tratando do Brasil, tudo indica que a campanha higienista foi, em grande medida, parte de um projeto político de "salvação da nacionalidade" e de "regeneração da raça", verdadeira obsessão que tomou conta de nossos intelectuais e especialistas em decorrência das perspectivas sombrias trazidas a um país mestiço pelas teorias raciais geradas na Europa e assimiladas a partir do Segundo Império. Segundo essas teorias, os negros e os índios eram raças inferiores e os mestiços, produtos degenerados que herdavam o que havia de pior nas raças matrizes (p. 205).

Schwarcz (1993) nos ajuda a pensar sobre os ideais higienistas e eugênicos

existentes em nosso país. O Brasil passava por um processo de urbanização e enfrentava também problemas como epidemias e altas taxas de mortalidade da população que eram, até então, negligenciadas. Contudo, a partir da década de 1880, a higiene se transforma em tema primordial para um Brasil que buscava ser civilizado e se traduz, inicialmente, através de medidas sanitárias e de controle de doenças, baseado no saber médico.

Todavia a higienização e organização do espaço se transformavam em controle social, principalmente, buscando higienizar o comportamento dos pobres e trabalhadores que tinham suas práticas e costumes vistos como não civilizados. Assim, os ideais higienistas ultrapassam barreiras de controle de doenças e adentram os lares, igrejas e escolas, prescrevendo hábitos alimentares, indumentários e costumes. Buscavam controlar desvios, disciplinar práticas sexuais e evitar degenerações, baseados no saber médico. Mente sã e corpo são passa a ser um lema da educação no país (Schwarcz, 1993).

Essas concepções constroem as bases para os ideais eugênicos que adotam como princípios a busca pela perfectibilidade da espécie humana, tanto no plano físico quanto no intelectual, por meio do cruzamento dos sãos e educação do instinto sexual para a não reprodução dos considerados defeituosos, enfermos e degenerados. Defendendo uma presumida superioridade racial, a eugenia condena a miscigenação, que passa a ser apontada como causa de muitos males, degenerações e doenças (Schwarcz, 1993).

Patto (2004) afirma que a palavra de ordem nesse contexto era prevenção, e, sendo assim, a infância e a adolescência foram temas muito presentes no período republicano. Na busca da construção de um homem novo para a nova ordem urbano-industrial era preciso cientificizar a educação e isso passava principalmente por psicologizá-la, tomando os conhecimentos psicológicos como regras pedagógicas. A autora lembra que nessa época a psicologia era baseada, sobretudo, em testes e aparelhos de mensuração psicofísica, tidos como instrumentos infalíveis de organização da escola, de orientação vocacional e profissional, bem como de classificação dos alunos.

Gondra (2007), na mesma perspectiva, afirma que a razão médica ao longo do século XIX, no Brasil, dedicou-se a questões sociais, como a formação das novas gerações pela via da educação escolar. A medicina, que nesse contexto buscava o monopólio da cura, desqualificando outros saberes tradicionais, como os de curandeiros, indígenas e até homeopatas, buscava também o monopólio sobre a formação de

meninos e meninas, ditando regras sobre a construção dos prédios escolares, sobre a alimentação, o sono, o banho, as roupas, o brincar, os conteúdos a que poderiam ter acesso e até mesmo sobre os corpos das crianças. O autor enfatiza que esses ideais e práticas no Brasil tiveram influência do Iluminismo que defendiam a supremacia de uma razão científica para a construção de uma nova ordem e assim, importaram modelos europeus, onde a realidade era bem diferente da nossa.

Nesse contexto, no início de nosso período republicano permeado por ideais higienistas e eugênicos, acontece uma intensa produção sobre psicologia no Brasil. É importante ressaltar que a medicina fundamentada por esses ideais foi, juntamente com a educação, um dos principais campos para o desenvolvimento da psicologia brasileira. Antunes (2004) afirma que ao longo dos anos 1920 e principalmente na década de 1930 a psicologia consolida-se como área de conhecimento no nosso país e produz as bases para seu posterior reconhecimento como profissão.

A autora cita alguns fatores que contribuíram para essa consolidação, como: o fortalecimento da psicologia como ciência autônoma nos Estados Unidos e Europa; as ideias trazidas por brasileiros que estudaram em países com forte produção na área, como França, Alemanha e Estados Unidos; a proposta de modernização da sociedade brasileira e de um novo homem que seria construído por meio da educação; e as ideias da Escola Nova que estavam em voga no Brasil e no mundo e adotavam a psicologia como uma de suas bases.

Os ideais da Escola Nova passam a ser mais sistematizados no início do século XX, quando vários educadores de diferentes países, com destaque para França, Inglaterra, Estados Unidos e Suíça passam a discutir e experimentar procedimentos de ensino visando uma escola diferente da que existia. A proposta escolanovista confrontava a perspectiva tradicional que era centrada na figura do professor como detentor do conhecimento e o ensino era baseado na rigidez dos métodos e na memorização dos conteúdos.

A Escola Nova se baseava, principalmente, em estudos da psicologia e da biologia e defendia um processo educativo que tivesse nova compreensão sobre a infância e que visasse o desenvolvimento individual de capacidade e aptidões. Os alunos, diferentemente da escola tradicional, assumiriam a centralidade do processo e as condições individuais de desenvolvimento seriam respeitadas. Dentro desse ideal, a criatividade e a aprendizagem por meio da experimentação eram muito valorizadas. No Brasil, a Escola Nova estava aliada às ideias de modernização e escolarização da

sociedade.

Lourenço Filho (1978) aponta algumas questões relacionadas a construção dos ideais escolanovistas, como a primeira Guerra Mundial, que mostrou a necessidade de a escola trabalhar voltada para a paz e para pensar as individualidades dentro de uma estrutura coletiva; o processo de industrialização e consequente urbanização da população e diversificação do público que passa a frequentar a escola; e o fortalecimento de estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Em seu livro intitulado *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* publicado em 1930, Lourenço Filho afirma que a Escola Nova:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudança da vida social (p. 17).

O referido livro apresenta dois capítulos evidenciando a importância da psicologia e suas contribuições como base para a Escola Nova, como, por exemplo, por meio dos estudos sobre as diferenças individuais, as variações no desenvolvimento de acordo com a idade, motivação, aprendizagem e personalidade.

Numa perspectiva de crítica aos ideais da Escola Nova, Saviani (2012) afirma que o escolanovismo favoreceu uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola, tendo em vista que se baseia em testes de inteligência e de personalidade, disseminando o conceito de anormalidade na educação. Para Saviani (2012), a Escola Nova desloca o eixo em relação à escola tradicional:

do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (p. 08).

Saviani (2012) afirma que apesar de muito difundidos e assimilados por educadores brasileiros, os ideais escolanovistas não conseguiram alterar o panorama

organizacional da educação brasileira e tiveram consequências mais negativas do que positivas à medida que, com o afrouxamento da disciplina e despreocupação com transmissão de conhecimentos, o nível de ensino destinado às camadas populares foi rebaixado e, em contrapartida, a qualidade do ensino destinado às elites foi aprimorado, tendo funcionado bem apenas em escolas experimentais ou como núcleos voltados para pequenos grupos.

Para Patto (2004), nas propostas da Escola Nova, havia um dissenso entre a vontade dos especialistas e intelectuais e a possibilidade histórica de sua realização, uma vez que a adoção de explicações biopsicológicas da vida social demonstravam uma visão despolitizada da sociedade e não incluíam nenhuma referência à lógica do capital, o que possibilitava a responsabilização do indivíduo pela má qualidade de sua vida e pela sua exclusão.

Apesar das críticas aos ideais da Escola Nova e das impossibilidades materiais para sua concretude, as propostas apresentadas no documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*² de 1932 traziam ideias que podem ser consideradas um avanço para uma educação que atendesse aos pressupostos de laicidade, gratuidade e comando público. O documento aborda vários conceitos e temas da psicologia, por exemplo, quando se fala da necessidade de valorizar a criança e seus interesses de acordo com a lógica psicológica do funcionamento do espírito infantil e quando trata da importância da autonomia (Barbosa, 2011).

A respeito do manifesto e de sua principal influência filosófica, Souza e Martineli (2009) sustentam que

Encontra-se no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, o ideal deweyano de organizar a escola como representação da sociedade. Dewey não é a única influência do “Manifesto”, porém, suas ideias são decisivas na elaboração do documento. (...). Esse ideal de transformação da escola brasileira não alcançará sucesso na década de 1930, sendo cerceado pela ditadura Vargas. Mais tarde, em 1959, no período pós-guerra e pós-Estado Novo, o “Manifesto” será novamente convocado. Convocação essa que não alcançará bom êxito, uma vez que o Golpe Militar de 1964 já estava a caminho, impedindo assim a educação para a democracia – ideal deweyano do qual Anísio Teixeira foi insigne defensor na educação brasileira (p. 163).

A Escola Nova foi muito importante para a disseminação da psicologia no país e, apesar de ignorar as contradições sociais do nosso sistema, propunha melhorias para

² Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política educacional brasileira baseada nas propostas escolanovistas.

uma escola que não atendia aos anseios de uma população urbana que crescia e apresentava demandas diversificadas. Reconhecia pela primeira vez as especificidades da infância e a importância de se pensar os métodos de ensino e a relação professor-aluno. Além disso, defendia aspectos importantes como a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação e a igualdade de acesso à educação para meninos e meninas, representando assim, alguns avanços.

Por outro lado, a Escola Nova contribuiu para o fortalecimento de conhecimentos psicológicos focados nos indivíduos e aplicação de testes no ambiente escolar, favorecendo assim, uma visão acrítica da sociedade, da educação e dos sujeitos. A Escola Nova, passa a considerar o aluno no processo educativo, mas dissociado das questões sociais, na medida em que não debate as contradições presentes na escola e na sociedade em que está inserida.

Os ideais da Escola Nova estiveram muito presentes nas Escolas Normais, que foram espaços de grande importância para a consolidação da psicologia no Brasil. Sobre as Escolas Normais, Antunes (2004, 2007) afirma que adotavam a psicologia como sustentação da prática pedagógica e destaca algumas dessas escolas, como a Escola Normal de São Paulo onde foram desenvolvidas atividades de ensino e de pesquisa, e uma grande produção teórica através de livros, cursos e palestras sobre temas como grafismo, atenção, tempo de reação, memória, raciocínio infantil. Nessa instituição, que foi criada em 1846 muitos cursos e palestras foram ministrados por importantes psicólogos estrangeiros, destaque para a palestra proferida por Thompson em 1914 intitulada “O futuro da pedagogia é científico” que colocava a psicologia num lugar privilegiado dentro da educação, pois seria quem daria esse caráter científico.

Lourenço Filho foi um grande nome da Escola Normal de São Paulo e um importante colaborador para o desenvolvimento da psicologia no país, principalmente na sua relação com a educação. Ocupou a cátedra de psicologia da Escola Normal de São Paulo por vários anos, onde coordenou o laboratório de psicologia, além de ter atuado como professor e colaborado em reformas educacionais em diferentes Estados do país, como, Ceará, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Escreveu e traduziu inúmeros livros que versam sobre assuntos que, na atualidade, são problematizados pela psicologia escolar, como alfabetização, formação de professores, testes. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Outra escola importante destacada por Antunes (2004, 2007) é a Escola Normal de Belo Horizonte, que iniciou seus trabalhos em 1907 e, mais tarde, fundiu-se com a

Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, criada em 1929. Nessa instituição, funcionava um instituto de educação e um laboratório de psicologia. Diversas pesquisas foram realizadas nesse laboratório acerca de temas como: inteligência, relações entre produção escolar e meio social da criança, relações entre inteligência e vocabulário, homogeneização de classes escolares, seleção e orientação profissional, além de revisão e adaptação de testes para o Brasil.

O laboratório teve como diretora Helena Antipoff, educadora russa que estudou psicologia e educação em Paris e em Genebra e, em 1929, foi convidada pelo governo de Minas Gerais para dirigir o laboratório e colaborar para a implantação da reforma de ensino Francisco Campos, inspirada nos ideais da Escola Nova. No Brasil, Helena Antipoff desenvolveu trabalhos e experimentos referentes a temas como: formação de professores e de futuros psicólogos; fundamentos da educação; educação especial e educação rural. Fundou a Sociedade Pestalozzi voltada para pessoas com desenvolvimento atípico. Seu trabalho é respeitado pelo pioneirismo e pelo aspecto humanista e crítico.

No nordeste do país, Antunes (2004, 2007) destaca: a Escola Normal de Salvador, que teve Isaias Alves como protagonista e onde foram desenvolvidos diversos trabalhos sobre difusão, revisão e adaptação de testes psicológicos no Brasil; a Escola Normal de Fortaleza, onde havia um laboratório de psicologia com pesquisas sobre maturidade para leitura e escrita; e a Escola Normal de Pernambuco, onde Ulysses Pernambucano cria, em 1925, o Instituto de Psicologia de Pernambuco onde ocorreram estudos sobre testes de nível mental e aptidão com padronização para a realidade brasileira.

Assim como diversos estudiosos que colaboraram para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, Ulysses Pernambucano era formado em medicina e Isaias Alves em direito. Isaias estudou as relações entre psicologia e educação nos Estados Unidos, onde a psicologia de bases experimentais era predominante, bases que a psicologia brasileira também buscava adotar.

Apesar do aumento do número de escolas no país e proliferação de teorias sobre educação e psicologia, Patto (2004) apresenta um levantamento a respeito da escolarização do povo brasileiro na Primeira República e afirma que 71% da população brasileira estava fora da escola em 1922 e destaca a porcentagem de alguns estados: 41% no Distrito Federal (Rio de Janeiro), 44% no Rio Grande do Sul, 56% em São Paulo, 94% em Alagoas e 95% em Goiás e no Piauí. Ao terminar o primeiro período

republicano em 1930, 80% da população era analfabeta, apenas 10% a menos do que a porcentagem de analfabetos do império, o que mostra, segundo a autora, que em quatro décadas pouco foi feito pela educação no Brasil.

Em 1930, Getúlio Vargas passa a governar o país por meio da chamada revolução de 30. Seu governo foi marcado pela centralização política e pela busca de modernização da economia e da sociedade. Houve intensificação do crescimento populacional nas cidades e desenvolvimento do comércio e da indústria. Para o projeto de modernização defendido por Vargas, era necessário instruir a população e prepará-la para o trabalho e, diante desse cenário, cresce muito a demanda por escolas e o Estado passa a agir de maneira mais intensa na educação.

Barbosa (2011) destaca que na década de 1930, o Ministério da educação foi criado e realizada a reforma educacional Francisco Campos, que organizou um plano nacional de educação estabelecendo, entre outras mudanças, a separação entre ensino primário, secundário e superior e instituindo as universidades brasileiras por meio do decreto nº 19.851 de 1931, que passam a ser um campo de fortalecimento e disseminação da psicologia no país. Nas Escolas Normais e seus laboratórios, a pesquisa e produção na área da psicologia continuavam intensas durante toda a década, com publicações de livros, organização de cursos com palestrantes estrangeiros e formação de professores.

Segundo Barbosa (2011), nesse período surgem algumas instituições para acolher crianças consideradas deficientes. Essas instituições adotavam conhecimentos psicológicos como testes e estudos sobre desenvolvimento como bases para a avaliação e diagnóstico das crianças que iriam para lá. Há também a proliferação de Escolas de Aplicação, anexas às Escolas Normais que tinham como objetivo a aplicação prática dos conhecimentos estudados na cátedra de Psicologia Educacional e nos Laboratórios de Psicologia Experimental. Nessa década, passa a ocorrer a transformação ou incorporação das Escolas Normais às recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras nas Universidades de vários estados onde agora seria realizada a formação de professores e onde são estabelecidas cátedras de psicologia (Barbosa, 2011).

Como ressaltado por Antunes (2004), essas primeiras décadas do século XX foram a base para o desenvolvimento da psicologia como um campo de conhecimento em nosso país, sendo o campo escolar fundamental para esse processo. Para Jacó-Vilela (2012), entre as décadas de 1940 e 1960, a psicologia continua muito presente na escola, mas adentra outros campos como o de seleção e orientação profissional e a clínica. Em

todos os campos, os testes psicológicos foram o instrumental privilegiado para a atuação em psicologia. Essas décadas foram marcadas pela criação de diversas associações, periódicos, eventos e, especificamente na década de 1950, cursos de graduação em psicologia. Esse contexto foi propício para a regulamentação da profissão de psicólogo em 1962.

Waeny e Azevedo (2009) destacam alguns dos acontecimentos importantes dessa época sobre a relação entre psicologia e educação, como: um curso de formação de psicólogos dentro do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae em 1940; a criação do Centro de Orientação Juvenil em 1946, ligado ao Departamento Nacional da Criança, que tinha Emilio Mira y Lopez e Helena Antipoff como colaboradores; a formação do Instituto de Pedagogia e Psicologia na PUC-SP em 1951, que teve como colaboradora a professora Ana Maria Poppovic, que se dedicava à psicologia educacional; e a efetivação de um serviço de psicologia escolar em 1956 no município de São Paulo.

Também nessa época são criados, no Rio de Janeiro, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), em 1947, e do Centro de Orientação Juvenil (COJ), em 1946. Esses centros tinham como objetivo produção e aplicação dos conhecimentos psicológicos, principalmente relacionados à população em idade escolar, que procurava o serviço. Também eram oferecidos cursos de formação para docentes, o que contribuiu muito para pesquisas e aplicações práticas da ciência psicológica em nosso país (Barbosa, 2011).

As primeiras associações e os primeiros periódicos de psicologia são criados na década de 1940, como: a Sociedade de Psicologia de São Paulo, fundada em 1945, e seu periódico, o Boletim de Psicologia, que surge em setembro de 1949; a Associação Brasileira de Psicotécnica, criada por técnicos e frequentadores das atividades do ISOP, em setembro de 1949, que lança, na mesma data, o primeiro número de seu periódico, Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (Jacó-Vilela, 2012).

Ressaltamos dentro desse período, a criação do primeiro curso de especialização em Psicologia Educacional, em 1947 na USP, instituição apontada por Barbosa (2011) como singular na constituição da psicologia escolar brasileira, sendo um grande centro formador de profissionais que se interessavam pela interface psicologia e educação, desde a década de 1930 no Brasil.

Em 1948, foi fundado o primeiro Colégio de Aplicação numa Universidade Federal brasileira, o chamado Ginásio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia

da Universidade do Brasil, atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro, seguido pela criação de outros 16 colégios. Os colégios de aplicação tinham bases teóricas alicerçadas na Escola Nova e apresentavam como objetivo ser campo de estágio e de formação de professores por meio da experiência prática (Lima, 2015). A história dos Colégios de Aplicação será elucidada no terceiro capítulo desse trabalho.

Cytrynowicz (2009) afirma que, em 1953, teve início na Faculdade Sedes Sapientiae um curso de especialização em Psicologia Clínica, criado a partir da ampliação de um curso de aperfeiçoamento que já existia desde 1947. A criadora da clínica, Madre Cristina afirmou em entrevista que preferia organizar um curso de psicologia educacional, pois seria profilático, visto que uma boa educação elimina muitos problemas, mas, o interesse dos alunos era pela psicologia clínica.

Não havia ainda faculdade de Psicologia – eram pessoas formadas em Pedagogia, às vezes em Filosofia, que se encaminhavam para este mister. E existiam os médicos psiquiatras, que também não recebiam aprendizado de Psicodinâmica nas escolas médicas. (...) O Sedes Sapientiae contava desde 1948 com uma clínica psicológica anexa à FFCL Sedes Sapientiae. Conforme o *Anuário* da instituição de 1948-49: “Aparelhada para o estudo científico do desajustamento escolar, ela vem orientando diferentes casos-problemas, como atrasos pedagógicos, defeitos de linguagem, distúrbios emocionais.

Apesar de, nessa época, a profissão ainda não ser regulamentada, já existiam clínicas psicológicas, cursos de formação e especialização em psicologia, além dos cursos de graduação da PUC-Rio, da PUC-RS e da USP, criados na década de 1950. Os profissionais que se formavam e atuavam na área eram chamados de psicologistas e desenvolviam trabalhos principalmente na área clínica, no contexto do trabalho e nas escolas, ou ainda, atendendo nas clínicas as demandas escolares. Como evidencia a citação acima, os conhecimentos psicológicos eram usados visando o ajustamento, seja do trabalhador ou do aluno.

Nesse sentido, as relações entre psicologia e educação durante a primeira metade do século XX foram marcadas pelo caráter remediativo com o qual se tratavam as questões relacionadas à aprendizagem. Sofrendo forte influência da medicina, a atuação do psicólogo no contexto escolar era uma atuação clínica com foco em testes, avaliações e diagnósticos de alunos encaminhados por baixo rendimento escolar (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Pondian & Neto, 2010).

Patto (1991) afirma que a psicologia é uma das ciências que ocupa papel de destaque no mascaramento das desigualdades sociais historicamente determinadas, ao

ênfatizar, no lugar disso, as diferenças individuais que seriam biologicamente determinadas e que poderiam ser medidas. A psicologia brasileira, especificamente a psicologia escolar, que é foco de pesquisa da autora, ao se fundamentar no conhecimento produzido nos Estados Unidos e na Europa importa uma perspectiva que propõe medir as diferenças individuais e naturais, mascarando, com isso, as questões de ordem social.

A década de 1960 é marcada pela institucionalização da psicologia no Brasil. Algumas propostas de regulamentação da profissão de psicólogo no país já haviam sido debatidas desde a década anterior, fruto da estruturação das entidades e congressos de psicologia organizados na época, contudo, apenas em 1962 uma proposta é aprovada e a Lei nº 4119 de 27/08/1962 reconhece e regulamenta a profissão de psicólogo no Brasil, prevendo as habilitações de licenciado, bacharel e psicólogo. Os formados nas três habilitações poderiam exercer o ensino da psicologia e cabia apenas ao psicólogo realizar, por meio de métodos e técnicas, o diagnóstico psicológico; a orientação e seleção profissional; a orientação psicopedagógica; e a solução de problemas de ajustamento.

Barbosa (2011) esclarece que uma das propostas de regulamentação da profissão apresentadas anteriormente levantavam como justificativa a necessidade de formação de “psicologistas” devido à obrigatoriedade de haver nas escolas a figura do orientador educacional a partir da criação dos Serviços de Orientação Educacional, em 1942.

De acordo com Barbosa e Souza (2012), com a regulamentação da profissão, as terminologias de psicologia aplicada a diferentes contextos de atuação passam a ser adotadas. Na escola, era usado o termo *psicologia do escolar* que sugere uma prática individualizante e voltada para o aluno considerado problema.

A partir da regulamentação da profissão diversos cursos de graduação em psicologia foram criados ainda na década de 1960. Em Goiás, o primeiro curso de graduação em psicologia foi criado em 1973, na Universidade Católica de Goiás, atualmente Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Em 1970 e 1974, respectivamente, foram criados os primeiros cursos de mestrado e doutorado em psicologia escolar na USP.

Apesar de a educação ter sido base para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, com a regulamentação da profissão, a atuação da psicologia na educação perde espaço para a área clínica, que foi priorizada nos currículos de graduação e na preferência de alunos e profissionais. Isso pode ser um dos fatores explicativos para a

perspectiva clínico-terapêutica adotada pela psicologia escolar brasileira (Antunes, 2008). Antunes (2008) explica que, com isso:

as relações entre educação e psicologia vão se diferenciando. De um lado, a área da psicologia educacional, foco de interesse tanto de pedagogos como de psicólogos, e, de outro, o campo da psicologia escolar, como atributo específico do profissional da psicologia que atua no espaço escolar. O conhecimento psicológico estava incorporado à Pedagogia e à prática dos educadores e a atuação do psicólogo escolar adotava um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus "problemas", atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola, que encaminhava as crianças que tinham, a seu ver, "problemas de aprendizagem" ou outras manifestações consideradas como "distúrbios" inerentes ao próprio educando (p. 472).

Nas escolas brasileiras, os anos de 1960 e 1970 são marcados pela penetração de um ideário comportamental, tendo em vista que os ideais da Escola Nova já não pareciam mais interessantes diante de uma escola que atendia cada vez mais crianças, da baixa produtividade do sistema escolar, dos altos níveis de evasão e repetência e, principalmente, diante de um regime militar que visava maior controle dos resultados da educação e do comportamento da população.

Para Souza e Martineli (2009), escolas com uma proposta de experimentação pedagógica de acordo com pressupostos da Escola Nova, custam caro, necessitam de laboratórios e estrutura física adequada, o que, de certa forma, não era do interesse do governo brasileiro que, aos poucos, desinteressou-se por essa proposta pedagógica.

Rodrigues (2003), elucida que, nas décadas de 1960 e 1970, a educação sofre grande influência da tecnocracia dos governos militares. A psicologia é chamada mais uma vez a contribuir, contudo, agora com suas teorias sobre modelagem de comportamento, controle, treinamento. Buscava-se, por meio da educação com colaboração da psicologia, a formação de capital humano e o fortalecimento da repressão política, ideológica, cultural e intelectual baseada no binômio segurança-desenvolvimento.

Loureiro (2008) corrobora com esse pensamento e afirma que a psicologia cognitiva é substituída pela tendência tecnicista e pela psicologia comportamental, saindo de cena a preocupação com os fatores internos do estudante, dando lugar ao controle das variáveis externas que o produzem. O autor nos lembra que as obras de Skinner, *Ciência e Comportamento humano* e *Tecnologia do Ensino* são publicadas no Brasil em 1970 e 1972, respectivamente.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorre nos Estados Unidos a disseminação das teorias da carência cultural e da educação compensatória para explicação do fracasso escolar. A teoria da carência cultural postulava que crianças provenientes de camadas mais desfavorecidas apresentavam carências de estímulos benéficos que, assim como a privação de alimentos, poderia gerar deficiências pessoais. Essas deficiências eram detectadas a partir de um arsenal de testes e métodos avaliativos oferecidos pela psicologia. A partir dessa constatação, passou-se a pensar numa educação compensatória que consistia em oferecer para essas crianças, antes de entrarem na educação primária, um conjunto de habilidades, hábitos de pensamento, linguagem, vocabulário e repertório comportamental que poderiam evitar o seu fracasso, ou seja, a substituição do seu modo de ser e ver o mundo pelo modelo da classe média (Patto, 1984).

De acordo com Patto (1984), para essas teorias, os problemas apresentados na escola não têm relação com nosso sistema econômico, nem com as relações sociais estabelecidas nesse espaço, não se localizam na escola, no seu currículo, metodologia, estrutura e funcionamento, mas na criança pobre e na sua família que não são capazes de adquirir por si só os requisitos para um bom rendimento escolar. São teorias que encobrem aspectos sócio políticos com uma camada psicologizante.

A psicologia escolar está presente nesse processo de duas maneiras: confirmando através de testes e outras formas de avaliação a incapacidade dos que acabam excluídos da escola e valendo-se de técnicas de manipulação de aprendizagem, da motivação e do comportamento para aumentar a eficiência do ensino sem questionar a natureza do que é ensinado, a maneira como tradicionalmente se ensina e as suas consequências sociais e humanas (Patto, 1984).

Essas teorias foram importadas e legitimadas pela educação e psicologia escolar brasileiras e, até hoje, se fazem presentes, quando, disfarçadas de preocupações de ordem social e econômica, as escolas e os psicólogos atribuem as causas de dificuldades de escolarização apresentadas por crianças pobres ao ambiente familiar e social em que vivem.

No que diz respeito à relação entre os profissionais da psicologia e a ditadura militar que ocorreu em nosso país entre os anos de 1964 e 1985, Barbosa (2011) aponta que havia psicólogos apoiadores do regime, assim como psicólogos que lutavam contra ele. Nesse processo, professores contrários ao regime foram demitidos, algumas faculdades de psicologia foram invadidas e profissionais e estudantes foram presos,

torturados e assassinados.

Apesar da forte repressão e controle exercido pela ditadura na década de 1970, é nesse período que a psicologia passa a se questionar e a rever suas bases teóricas e sua atuação em nosso país. Yamamoto, (1987) afirma que esse paradoxo está relacionado à chegada de obras marxistas que evidenciavam as mazelas do sistema capitalista e definiam o homem como ser social. Para o autor, o acesso a essas produções aliado à organização dos movimentos estudantis e de trabalhadores oferece elementos para uma possível explicação sobre as críticas realizadas à psicologia que vinha sendo praticada no país, que passa a ser chamada de tradicional e abre portas para discussões a respeito de novas formas de fazer psicologia – uma psicologia crítica.

De acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010), a psicologia escolar do final da década de 1970 foi marcada pela insatisfação dos psicólogos escolares com sua atuação e pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os problemas causados pelas concepções remediativas e adaptativas aplicadas ao processo educativo. Esses questionamentos, que ocorreram num contexto de movimentação civil contra o regime ditatorial, originaram também desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, pois os procedimentos convencionais não respondiam mais com eficácia às demandas do momento.

Em relação às mudanças na educação, Barbosa e Marinho-Araújo (2010), destacam que:

Os anos de 1970 também se caracterizaram, no âmbito da educação, pela promulgação da lei nº 5.692/71, que ampliou o sistema educacional e efetivou a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita, trazendo mudanças significativas no contexto escolar. O aumento no quantitativo de alunos advindos das mais diversas realidades socioculturais ocasionou dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade, tanto em termos de infraestrutura das escolas quanto em termos de concepções e metodologias de aprendizagem adequadas ao novo panorama educacional. Por conseguinte, observou-se um crescimento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem que extrapolavam o entendimento e as intervenções pedagógicas dos docentes já adaptadas ao antigo contexto (p. 395).

Diante desse cenário, a psicologia ainda reconhecida por sua perspectiva clínica e psicométrica, apesar das revisões e propostas de mudança que já vinham ocorrendo, é chamada mais uma vez para auxiliar o sistema educacional a fim de dar respostas para as queixas escolares que cresciam.

Ainda nessa década, em 1974, foram criados os Conselhos Regionais de

Psicologia, órgãos que passaram a registrar e fiscalizar os psicólogos que nesse ano já totalizavam 11.343 profissionais reconhecidos formalmente no Brasil. Dados estes que demonstram o grande interesse despertado pelo curso e pela profissão em nosso país (Cytrynowicz, 2009).

Tomando como exemplo a psicologia escolar no estado de São Paulo do final da década de 1970 e início de 1980, o que pode ilustrar também o que acontecia em outros estados, Patto (1984) afirma que:

Nos últimos cinco anos, essa área de aplicação do conhecimento acumulado pela ciência psicológica recebeu considerável impulso em São Paulo. Portanto, se há pouco tempo o mercado de trabalho para o psicólogo desejoso de trabalhar num contexto escolar era muito restrito ou praticamente inexistente, hoje sua ausência na rede de ensino público paulistano já não é tão flagrante. Assim é que, num levantamento que realizamos durante o ano de 1977, junto a Seção de Psicologia Clínica do Departamento de Assistência Escolar da Prefeitura de São Paulo, pudemos verificar que cerca de 70 psicólogos foram contratados nos últimos anos para exercerem a função de psicólogos escolares, buscando o contexto para sua ação não mais nas clínicas de atendimento à população escolar da rede municipal de ensino, mas nas escolas que integram a rede pública de ensino (p. 5).

Podemos observar, nesse sentido, para além do aumento quantitativo desses profissionais, um redirecionamento do olhar desse psicólogo escolar para a escola e não mais apenas para o aluno tido como desajustado e que deveria ser atendido individualmente em clínicas, como se o fracasso escolar fosse um fenômeno individual e alheio a escola e as relações lá estabelecidas.

Na década de 1980, os movimentos pela redemocratização do país se fortalecem ainda mais, assim como as críticas e discussões sobre o papel ideológico que a psicologia vinha exercendo, alicerçada em ideais liberais buscando responder a interesses capitalistas. Nesse contexto, Maria Helena Souza Patto publica, em 1981, sua obra *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar*, e passa a se dedicar a obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, publicada em 1990.

Esses escritos foram e são fundamentais para a compreensão da psicologia escolar brasileira, uma vez que desconstróem diversos discursos ideológicos sobre a realidade do nosso país e da escola brasileira; sobre as relações estabelecidas dentro da escola; sobre os preconceitos de classe e raça, produtores de rótulos; e sobre o que perdurou por muitas décadas como o objeto da psicologia escolar brasileira: o fracasso

escolar visto como algo individual.

Para Toassa (2016), Maria Helena Souza Patto:

delineou os fundamentos para a constituição de uma nova psicologia escolar crítica como campo de pesquisa, teoria e atuação que tem contribuído para a desconstrução da tradição individualizante e medicalizante da psicologia, de descontar a fatura do fracasso na conta dos estudantes, sua biologia e/ou sua vida extraescolar (p. 1).

E buscou:

uma percepção dos fenômenos educacionais na totalidade da sociedade brasileira. O materialismo histórico dialético foi chave para a composição de uma perspectiva unitária, que orientava a análise crítica de problemas específicos da teoria e prática psicológicas – e, simultaneamente, apontava novas direções para a psicologia escolar crítica (p. 14).

Sobre intelectuais brasileiros com produções críticas a respeito da educação nesse contexto, Barbosa (2011) destaca Saviani, Paulo Freire e Frei Betto, que discutiam o papel da escola numa sociedade de classes e tinham um olhar especial para as classes populares, discutindo a função educativa com fins libertadores, e não só reprodutivistas do sistema capitalista. Sobre as críticas ao modelo tradicional de fazer psicologia na América latina há destaque para Ignacio Martín-Baró, em El Salvador.

As críticas a uma psicologia escolar adaptacionista movimentou os rumos da área, mas, por outro lado, gerou um momento delicado, pois os profissionais passaram a negar a possibilidade de uma atuação diferenciada e a adentrar em outros campos de atuação (Barbosa, 2011).

É também na década de 1980 que tem início uma maior sistematização e interesse pelo estudo da história da psicologia no Brasil, evidenciando a necessidade de retomar suas raízes como ciência e profissão e desvelar seus problemas e contradições. A historiografia passa a contribuir para uma reflexão crítica acerca da psicologia, diante da dificuldade em responder aos desafios sociais do país e dos questionamentos que surgiam a respeito da identidade da psicologia e da sua função na sociedade (Massimi, 2000).

Então, os estudos sobre a história da psicologia brasileira surgem em um contexto de crítica e de busca de compreensão e reformulação do papel da psicologia na sociedade. A área da historiografia se fortalece e se consolida ao mesmo tempo em que contribui para esse movimento de crítica ao fornecer dados para pensar historicamente a psicologia, suas raízes, posicionamentos e interesses.

No início da década de 1990 ainda marcada pela inquietação e preocupação com o compromisso social e a identidade do psicólogo escolar, é criado o Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) com representação em vários estados. O GT se configurou, e ainda se configura, como um importante campo para discussão e publicações na área, sendo que suas produções possibilitaram um salto em relação à ampliação da leitura da realidade nacional relativa à área da psicologia escolar.

Na mesma época, em 1990, é criada a ABRAPEE, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, que, de caráter representativo, acadêmico e científico tem como finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional em nosso país.

Para Solange Múglia Wechsler, uma das fundadoras da ABRAPEE, em entrevista concedida a Geraldina Porto Witter em 1996, a associação teve grande impacto desde sua criação, pois, por meio dos participantes em eventos que organizou desde 1991, pode mostrar a quantidade de profissionais interessados na área, bem como a qualidade do trabalho que vinham realizando. Além dos eventos é importante ressaltar a importância das publicações da revista da ABRAPEE que historicamente tem sido fonte de referências teóricas na área.

Em 1991 foi realizado pela ABRAPEE, o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar em São Paulo e em 1994 o II encontro foi realizado juntamente ao XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar na PUC-SP.

A ABRAPEE articula-se em representações nos estados brasileiros. Em Goiás a sessão foi criada em 2002, por um grupo de psicólogos escolares, professores e estudantes interessados na área. Destacamos como pessoas importantes para essa criação as professoras Mercedes Vila Cupolillo e Alba Cristhiane Santana da Mata que foram, respectivamente, as primeiras coordenadoras. Desde então, a ABRAPEE Goiás vem organizando eventos com discussões locais e em articulação com a ABRAPEE nacional.

A necessidade de ressignificação das práticas em psicologia escolar embasou a literatura produzida na década de 1990. Destaque para temas como: adoção de uma postura crítica e comprometida com o desenvolvimento social e com a inclusão por parte do psicólogo escolar; a atuação do psicólogo escolar como membro efetivo do contexto educacional e reflexões sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar na sociedade atual (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Nessa fase a área intensifica as discussões sobre seus novos fazeres e proposições teóricas renovadas. Em 1990, Maria Helena Souza Patto publicou *A produção do fracasso escolar* que começou a ser produzida na década anterior. E, nessa fase, surgem as críticas ao conceito de problemas de aprendizagem baseados em concepções biologicistas e medicalizantes, críticas apresentadas principalmente por Moysés e Collares (Barbosa, 2011).

Marinho-Araújo e Barbosa (2010) afirmam que a partir do ano 2000, observa-se um avanço ainda maior da discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar. Essas discussões têm contemplado temas como a atuação institucional, a participação do psicólogo escolar na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa-ação, por exemplo. Essas produções têm buscado uma articulação maior da psicologia com o campo escolar, evidenciando novos focos de intervenção na área.

Para Barbosa (2011), dos anos 2000 em diante, tem sido cada vez mais comum a referência a práticas e objetos diferenciados em psicologia educacional e escolar, ampliando-se a ideia de escola para situações educativas diversas, envolvendo práticas junto a medidas socioeducativas, no sistema de privação de liberdade para menores ou adultos em conflito com a lei, ações em conjunto com a assistência social nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), atuações com perspectiva institucional como o trabalho nas prefeituras, feitos em equipes no interior das secretarias de educação e grupos de referências para escolas.

Contudo, vale ressaltar que a discussão sobre ações desenvolvidas em outros lugares que não sejam a escola, mas sendo denominadas como psicologia escolar, é recente e controversa. A própria ABRAPEE define que psicólogo escolar é o profissional de psicologia que atua em instituições escolares e educativas e/ou realiza pesquisas na interface psicologia e educação. Sendo assim, cabe questionar se deveríamos atuar nesses outros contextos, se são eles também o nosso lugar ou se estaríamos perdendo a especificidade da área pela qual tanto lutamos.

Apesar do movimento de crítica e dos avanços realizados, mais fortemente, desde o final da década de 1970, Guzzo et al (2010) aponta que as produções na área de psicologia escolar têm mostrado que o psicólogo ainda é demandado para classificar alunos, ajustá-los ao sistema e resolver problemas educacionais. Para a autora, ao continuar atendendo a esse tipo de demanda, o psicólogo se compromete com a reprodução das relações instituídas e legitima a desumanização do homem, pois, assim,

seu trabalho reproduz ou mantém a exclusão.

A respeito desse percurso histórico sobre as relações entre psicologia e educação e, consequente desenvolvimento e consolidação da psicologia escolar, Carvalho e Marinho-Araújo (2009) afirmam que:

Apesar de sua história recente, a Psicologia no Brasil tem sido marcada por mudanças paradigmáticas que refletem a tentativa de rompimento com os padrões tradicionais da teoria e da prática psicológica. Desde seus primórdios, a Psicologia brasileira esteve articulada à Educação, de forma que a história da Psicologia Escolar tem acompanhado esse movimento de mudança em direção a novos referenciais teórico-práticos. Compreende-se, atualmente, que a Psicologia Escolar não é uma mera área de aplicação da Psicologia, mas um campo de produção de conhecimentos, de pesquisa e de intervenção (p 66).

Nesse sentido, reforçamos a importância de conhecermos essa história para, a partir dela, refletirmos melhor a respeito da construção de nossas práticas e perspectivas atuais e seguirmos construindo uma psicologia escolar que com um compromisso ético-político, rompa cada vez mais com práticas excludentes dentro da escola. Uma psicologia escolar que se comprometa com a transformação e desenvolvimento de pessoas e da sociedade, que considere o caráter histórico e social dos sujeitos com os quais trabalha e as contradições que permeiam a escola e o processo educativo.

Capítulo 2 - Estudos sobre a história da psicologia e da psicologia escolar brasileira

Como afirmamos no primeiro capítulo dessa pesquisa, algumas autoras e autores brasileiros têm se interessado marcadamente pelo estudo da história da psicologia, das relações entre psicologia e educação e da psicologia escolar no Brasil. Alguns desses estudos propõem divisões dessa história em períodos. Neste capítulo, apresentaremos algumas dessas obras que, apesar de apresentarem especificidades e ênfases diferentes, apresentam também proximidades.

A maioria das obras trata de um âmbito nacional mais amplo, mas abordaremos também outras que, assim como esta pesquisa, se debruçam sobre a história da psicologia em serviços ou lugares específicos. Algumas das obras selecionadas foram encontradas em busca no banco de teses e dissertações da CAPES, usando as palavras-chave “história da psicologia escolar”. Outras foram selecionadas pelo contato que a autora já havia tido, durante sua trajetória de estudos sobre a temática, como, por exemplo, na disciplina “Historiografia da Psicologia Brasileira” cursada no programa de mestrado em psicologia da UFG.

Diante dos estudos encontrados, a escolha das doze obras aqui apresentadas se deu em virtude da proximidade das mesmas com a perspectiva dessa pesquisa e por sua relevância para a historiografia da psicologia escolar brasileira. Visamos com esse capítulo, apresentar como e o que estão pesquisando os sujeitos que se dedicam a escrever a história da psicologia e da psicologia escolar brasileira

Patto (1984) - Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar

Maria Helena Souza Patto defende, em 1981, sua tese de doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Em 1984, sua pesquisa se torna o livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, que tem como objetivo colaborar para a elaboração permanente de uma psicologia crítica, capaz de situar historicamente seu próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social. Na obra, a autora analisa a relação escola-sociedade, a constituição da psicologia científica, a relação da psicologia com as classes subalternas e propõe algumas possibilidades de transformação do cenário que estava posto.

Dentro desse estudo, a autora relaciona a história do Brasil e a história da

psicologia no país e divide a trajetória dessa ciência rumo à escola em três períodos. O primeiro período ocorre na 1ª República, de 1906 a 1930, período agroexportador, quando a maioria da população não tinha acesso à escola e a psicologia se desenvolve principalmente em laboratórios, em que membros da burguesia adotavam o modelo europeu que tinham uma prática fechada e acadêmica que não atingia a população em geral.

O segundo período vai de 1930 a 1960 com o fortalecimento do processo urbano-industrial e consequente necessidade de qualificação para o trabalho de uma maior parcela da população no qual a psicologia vem contribuir com diagnósticos dos mais aptos para os estudos e para o trabalho por meio, principalmente, de testes.

O terceiro período é marcado pela internacionalização do mercado interno e novas e mais intensas necessidades de qualificação de mão de obra. É quando a psicologia passa a ser praticada mais intensamente dentro das escolas atingindo uma parte maior da população escolar de primeiro grau.

Pessotti (2004) - Notas para uma história da psicologia no Brasil

Em 1988, Isaías Pessotti publica *Notas para uma história da psicologia no Brasil*, em que aponta que a psicologia brasileira estava alcançando um grau de amadurecimento, pois já consegue voltar-se para si, examinar-se, pesquisar suas raízes e promover uma análise crítica. O texto é publicado novamente em 2004 no livro *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* organizado por Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

O autor começa a analisar a história da psicologia desde o período colonial, quando ideias de interesse para a psicologia eram veiculadas em diversas áreas do saber com medicina e pedagogia que versavam sobre ensino, emoções, loucura, controle político, diferenças de comportamento. Ele chama esse período de *pré-institucional* e demarca o seu início a partir dos primeiros escritos dos missionários. Pessotti afirma que os autores dessa época eram homens religiosos ou políticos fortemente influenciados pela cultura europeia cristã.

A mudança de período acontece com a criação das faculdades de medicina na terceira década do século XIX, propiciada pela independência do Brasil e maior desenvolvimento científico. O autor destaca que, então, não havia mais uma grande preocupação com questões morais e religiosas, mas sim com a ciência, o que é propício

para o florescimento de uma psicologia institucional, pois diversos estudos sobre psicologia eram realizados nessas faculdades. O autor destaca também o papel decisivo dos educadores nesse processo de institucionalização, quando a partir de 1890 a psicologia passa a ser lecionada nas escolas normais e a ser exigida como conteúdo dos vestibulares. Ele destaca a importância do *Pedagogium* como um local de pesquisa voltado para estudos de psicologia e educação.

O terceiro período apontado por Pessotti é o *universitário*, que tem início em 1934 quando são criadas as cátedras de psicologia, que passa a ser disciplina obrigatória em diversos cursos do ensino superior brasileiro. Esse período compreende a criação de entidades que agregavam estudiosos da psicologia e também a criação de cursos de especialização.

O *período profissional* tem início com a regulamentação da profissão e criação dos cursos superiores de bacharelado e licenciatura em psicologia e de psicólogo. O autor aponta que o desenvolvimento da formação de psicólogos no Brasil foi concomitante à ditadura militar e muito influenciado pela teoria de análise do comportamento. Pessotti (2004) afirma que naquele momento os psicólogos formavam uma “categoria numerosa e crescente de trabalhadores atuando e aprendendo no contato direto com a realidade socioeconômica nacional” (p. 225).

Netto (2001) - As Origens e o desenvolvimento da psicologia escolar

Samuel Pfromm Netto escreve em 1996 o texto *As Origens e o desenvolvimento da psicologia escolar* no qual apresenta um panorama histórico dos primórdios da psicologia escolar no mundo e no Brasil e propõe a divisão dessa história em três períodos no nosso país.

O primeiro período compreende os anos entre 1830 e 1940, quando a psicologia é ligada essencialmente às Escolas Normais. O segundo, que vai de 1940 a 1962, é a fase universitária do ensino da psicologia, ligada ao ensino de psicologia nas universidades apesar de ser anterior a regulamentação da profissão e a criação de cursos de psicologia no país. O terceiro tem início em 1962 com a regulamentação da profissão e introdução da psicologia escolar no currículo de graduação em psicologia no país. Na data da produção desse estudo, em 1996, o autor afirma que esse ainda é o período corrente.

O autor afirma que a psicologia escolar brasileira nasceu e se desenvolveu sob

três signos: 1) *a utilidade social*, pois sempre teve o objetivo de se colocar “a serviço da promoção do bem-estar humano, centrando essa promoção nas crianças escolares (...)” (p. 21); 2) *a controvérsia*, que se evidencia através da multiplicidade de concepções e de posturas com que os psicólogos escolares encaram o papel da escola na sociedade, bem como através das diferentes maneiras como a atuação em psicologia escolar é vista pelos psicólogos e pelos serviços contratantes; 3) *unidade na diversidade*, pois, de acordo com o autor, apesar da controvérsia, há um quadro generalizado e coerente em relação aos pontos essenciais da psicologia escolar que fica evidente através de produções e eventos da área.

Santana (2002) - Psicologia Escolar para quê? A Formação e a Atuação do Psicólogo Escolar em Goiânia

Alba Cristhiane Santana defende, em 2002, sua dissertação de mestrado intitulada *Psicologia Escolar para quê? A Formação e a Atuação do Psicólogo Escolar em Goiânia* que teve como objetivo compreender os processos formação e atuação do psicólogo escolar. Esse estudo não se configura como uma pesquisa historiográfica, contudo, a autora dedica uma parte da dissertação para analisar como a psicologia escolar e os conhecimentos que dão suporte a área apareceram historicamente no currículo do curso de psicologia da antiga Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás).

A autora afirma que a primeira turma do curso de psicologia teve início na UCG em 1973 e era vinculado ao Departamento de Educação. Até o momento da publicação da sua pesquisa, o curso havia passado por 6 reformulações em suas matrizes curriculares. Em geral, nessas reformulações as áreas de psicologia social e do desenvolvimento foram ampliadas com disciplinas optativas, que abrangiam conhecimentos que dão suporte ao psicólogo escolar. No entanto, Santana (2002) afirma que ocorreu um investimento maior no que diz respeito ao conhecimento do indivíduo e menos no coletivo e nas áreas institucionais.

Sobre a disciplina específica de psicologia escolar, a autora afirma que esteve presente desde o projeto de implantação do curso, mas se apresentava naquele momento como psicologia escolar e problemas de aprendizagem. Em 1985, há um desmembramento dessa disciplina, resultando em Psicologia Escolar, que era optativa, e em Psicologia da Aprendizagem, que era obrigatória.

A autora afirma que a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, a princípio, era fundamentada na psicologia comportamental, com objetivos que priorizavam discussões sobre o controle dos comportamentos que não se adaptavam ao meio, em detrimento de pensar as questões da prática educativa em seus diferentes contextos.

Em 1983, essa disciplina foi reformulada e objetivos não expressavam mais uma abordagem teórica específica. Agora, o conteúdo programático se referia à psicologia escolar como área de atuação e formação profissional e fazia discussões sobre o contexto educacional e as práticas educativas, redirecionando o olhar para o processo de ensino e aprendizagem. A autora faz uma relação da reformulação dessa disciplina com as discussões críticas em psicologia escolar que vinham ocorrendo naquele contexto em âmbito nacional.

Segundo Santana (2002), a disciplina psicologia escolar e problemas de aprendizagem exigia como pré-requisito que o aluno tivesse cursado as disciplinas estatística e técnicas de aconselhamento psicológico. Em 1985, com o desmembramento da disciplina e criação da disciplina psicologia escolar, os pré-requisitos se tornam psicologia da aprendizagem e psicologia do desenvolvimento, nesse sentido, há uma mudança de olhar, que antes era técnico e psicométrico, para um olhar voltado para o desenvolvimento do ser humano.

Em 1998, a disciplina psicologia escolar passa a ser obrigatória e a sua ementa passa a englobar questões de ordem político-social, discutindo o espaço político-pedagógico da escola e suas relações com o adolescente. Já a disciplina psicologia da aprendizagem que era pré-requisito para cursar psicologia escolar, ainda era fundamentada na psicologia do comportamento e apresentava uma ementa que visava conceituar aprendizagem e seus distúrbios identificando suas variáveis. Ou seja, o aluno se preparava para cursar psicologia escolar a partir de uma visão técnica referenciada em apenas uma abordagem.

A autora salienta que em 1999 é criada no curso a disciplina teorias da aprendizagem, que trabalha com outros referenciais teóricos como os sócio-interacionistas, cognitivistas e humanistas, o que atendia a um caráter generalista do curso.

Assim, ao longo da história do curso de psicologia da então UCG, a disciplina psicologia escolar teve seus objetivos e propostas alterados, de acordo com as discussões nacionais em psicologia escolar.

Taverna (2003) - Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na secretaria municipal de educação da prefeitura de São Paulo

Carmem Silva Rotondano Taverna defende, em 2003, sua tese na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo intitulada *Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na secretaria municipal de educação da prefeitura de São Paulo*. Essa foi uma pesquisa documental que teve como objetivo realizar um estudo histórico da psicologia escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e compreender a psicologia escolar na história da psicologia em São Paulo.

A autora começa a contar essa história a partir da fase que ela denomina de *Antecedentes: a assistência à criança das camadas populares na prefeitura de São Paulo*, que tem início em 1930 com a criação dos parques infantis. Em meio a propostas de modernização da sociedade com interesses médico-higienistas, jurídicos e religiosos, essas instituições tinham objetivos de educar para higienizar e utilizavam como base teórica a psicologia que já vinha sendo pesquisada e debatida nos laboratórios das Escolas Normais. Sua finalidade era tripla: educar, assistir e recrear.

Essa fase passa pelo fortalecimento e expansão dos ideais escolanovistas, pela criação e fortalecimento de associações e especializações em psicologia no município de São Paulo e pelas propostas de municipalização do ensino durante o governo de Juscelino Kubitschek, quando os municípios passam a ter maior responsabilidade sobre o ensino primário. A autora destaca que em 1956 foram criadas clínicas psicológicas na prefeitura de São Paulo que deveriam diagnosticar e atender crianças encaminhadas pelas escolas e parques e ainda orientar e oferecer formação aos professores do município sobre desenvolvimento infantil.

Em 1974, preocupados com o número crescente de encaminhamentos de alunos, alguns psicólogos dessas clínicas realizam um estudo que conclui que 80% desses encaminhamentos poderiam ser evitados se o psicólogo atuasse dentro da escola. Dessa maneira, nasce em 1975 o projeto piloto de psicologia escolar na prefeitura de São Paulo, inaugurando a fase que a autora denomina *Da Psicologia Clínica à Psicologia Escolar ou Psicologia Clínica Escolar Preventiva*.

Esse projeto de Psicologia Escolar que a autora chama de pioneiro tinha uma proposta de ação profilática de abrangência comunitária em escolas localizadas na periferia de São Paulo. A finalidade era facilitar o processo educativo, mediante ações

integradas entre psicólogos, assistentes pedagógicos, orientadores educacionais, professores e pais, priorizando a ação com alunos da 1ª série que representavam o maior número de encaminhamentos. A autora destaca que a demanda das escolas continuou sendo clínica e que muitos psicólogos levaram para a escola o instrumental de testes que usavam na clínica, porém, não abriram mão do seu interesse principal que era trabalhar com os educadores. A autora traz alguns registros de cursos que esses psicólogos realizavam voltado para professores e diretores.

Em 1978, é criada a associação dos psicólogos da prefeitura de São Paulo, que logo organiza um ciclo de debates em que esses profissionais puderam compartilhar experiências da atuação clínica preventiva que desempenhavam nas escolas.

A autora salienta que, embora a proposta de psicologia escolar da prefeitura de São Paulo apresentasse ideias críticas e situadas politicamente, sua execução dependia da ideologia, muitas vezes, autoritária do pessoal ao qual o programa estava subordinado; da escola na qual se aplicava e dos psicólogos envolvidos; havendo assim, diferenças significativas entre o plano elaborado e sua execução.

Em 1979 ocorre uma mudança de chefia no serviço de psicologia escolar no Município. Os novos gestores mantêm os psicólogos vinculados às escolas, mas implantam um Projeto de Psicologia Comportamental interrompendo os grupos de estudos e pesquisas existentes. Essa proposta de cunho autoritário foi alvo de resistência por parte dos psicólogos

Taverna (2003) apresenta então uma terceira fase dessa história *Tentativas de Definição da Psicologia Escolar. Forças antagônicas: a psicologia escolar-clínica preventiva e a dimensão política do trabalho do psicólogo escolar*. Dentro dessa fase, nos dois primeiros anos da década de 1980 havia duas forças que tentavam definir o papel do psicólogo escolar.

De um lado, havia a preocupação com a inserção da psicologia no contexto social brasileiro; o questionamento do modelo médico e a apresentação da psicologia institucional, como uma nova orientação para a prática profissional. Do outro, o modelo defendido recebeu a denominação de clínico-escolar, no qual os psicólogos seriam responsáveis pelos encaminhamentos das crianças às clínicas psicológicas e pelo acompanhamento dessas crianças na escola. Nesse caso, seria realizado um “pré-diagnóstico”, com base nas queixas dos professores, dos pais, dos próprios alunos e da observação do aluno em situação escolar.

Essas duas forças produziram pesquisas, livros e eventos e disputaram espaços políticos ao longo desses anos que foram marcados pela luta em prol da redemocratização do país. Em 1986 é publicada uma pesquisa que aponta a falta de definição de um papel sentida pelos psicólogos escolares da prefeitura de São Paulo. Em 1989, o serviço de psicologia escolar é extinto no município dando início ao tópico que a autora denomina *A extinção do Serviço de Psicologia Escolar: transferência dos psicólogos da Secretaria Municipal de Educação para a Secretaria Municipal de Saúde*.

Em 1989, o município de São Paulo coloca em vigor uma política de saúde mental com perspectiva antimanicomial e, nesse contexto, os psicólogos escolares foram designados para trabalhar na secretaria de saúde em equipes multiprofissionais. Os alunos que as escolas julgavam necessitar de encaminhamentos seriam atendidos em unidades básicas de saúde (UBS) por equipe multiprofissional que incluía entrevista com professores. Se comprovado algum quadro de saúde mental, o aluno seria atendido na UBS, do contrário seria realizada orientação à família e a escola. Se após isso, a queixa persistisse, seria realizada visita à escola.

A autora salienta que houve um grupo pequeno, composto por 8 psicólogos, que tentou resistir a essa mudança, mas que a maioria dos psicólogos aceitou passivamente, alguns até concordavam pela dificuldade de estabelecimento do seu papel dentro das escolas.

Lima (2005) - Breve histórico da Psicologia Escolar Brasileira

Aline Ottoni Moura Nunes de Lima publica em 2005 na revista curitibana *Psicologia Argumento* seu artigo *Breve histórico da Psicologia Escolar Brasileira* fruto do seu trabalho de conclusão da especialização em psicologia escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A autora apresenta, a partir de uma trajetória histórica, quatro modelos com base na atuação psicológica no contexto escolar, mas salienta que eles não foram totalmente substituídos um pelo outro.

O primeiro é o *modelo psicométrico – medindo, classificando, segregando...* Fazendo referência a Galton e Binet a autora mostra como a utilização de testes de inteligência em larga escala nas escolas influenciou a divisão de crianças entre normais e anormais, mudando conteúdos e buscando classes homogêneas. No Brasil, a autora aponta que os laboratórios de psicologia por influência europeia e norte americana

também se debruçavam sobre os estudos dos testes e medidas. E relembra Maria Helena Souza Patto quando diz que a primeira função dos psicólogos nas escolas brasileiras foi medir e classificar crianças.

O segundo é o *modelo clínico: saúde x doença... diagnosticando...* Analisando esse período a autora faz referência à chegada da psicanálise no Brasil e sinaliza a influência do modelo médico para diagnóstico e tratamento de escolares.

O outro modelo é o *preventivo: antecipando, clinicando...* que está inserido no interior do movimento de higiene mental das décadas de 1920 e 1930 e na busca da construção do Estado Novo e da industrialização. Nesse contexto, a psicologia deveria se antecipar aos problemas e atuar no controle do bem-estar social e individual e, ainda auxiliar na qualificação das crianças. Para a autora, esse modelo é identificado na atuação dos SOEs e se mostra presente até hoje nos atendimentos individuais que, muitas vezes, se preocupam mais em ajustar do que questionar os encaminhamentos.

O outro é o *modelo compensatório: novas explicações, velhas posturas...* o qual a autora relaciona com a chegada, no Brasil, da teoria da carência cultural na década de 1970, importada dos Estados Unidos. Para essa teoria, os ambientes das crianças pobres geram diversos tipos de deficiências como nutricionais, cognitivas, emocionais e de linguagem. E para isso precisariam de Programas de Educação Compensatória, voltados para as crianças carentes. Nesse contexto, a psicologia auxilia com o diagnóstico das deficiências dos carentes através de testes psicológicos, detectando suas incapacidades e buscando programar meios educacionais para compensá-las. Dessa forma, considera questões sociais envolvidas na aprendizagem, mas sem considerar as questões ideológicas.

Em seguida, a autora discorre sobre *uma introdução ao modelo crítico* quando a partir da década de 1980 tem início uma análise crítica da atuação em psicologia escolar que passa a compreender os problemas de aprendizagem como fenômenos complexos envolvidos em questões sociais, políticas, econômicas e históricas. A autora afirma que não há um manual de atuação, mas que esse modelo adota como base teórico-filosófica o materialismo histórico-dialético, e assim, deve pensar as contradições existentes na relação escola e sociedade, na qual o psicólogo precisa romper com o modelo clínico e atuar voltado para espaços de reflexão e conscientização.

Rodrigues (2007) - História da psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação

Anderson de Brito Rodrigues defende em 2007 sua tese de doutorado intitulada *História da psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação* que teve como objetivo reconstituir os saberes, as práticas e os discursos psicológicos que contribuíram para a constituição do conhecimento psicológico no estado de Goiás.

O autor salienta que apesar de ainda não existir como ciência em nosso país, a psicologia estava presente nas preocupações sobre o desenvolvimento humano, sobre as formas de ensinar e aprender já nas primeiras instituições educacionais de Goiás.

Até 1831, a província de Goiás contava com 7 escolas, quando é criada uma outra escola voltada para meninas. As escolas dispunham de poucos recursos materiais e utilizavam de punições como palmatórias e castigos físicos. Goiás tem sua primeira lei de ensino em 1835, que previa a obrigatoriedade de as famílias proporcionarem educação primária para seus filhos, mas não apresentava preocupações com a formação de professores ou com a obrigatoriedade do Estado diante da educação.

Em 1847, é institucionalizado o ensino secundário em Goiás com a inauguração do Liceu. Em 1858, houve a criação de uma escola normal em Goiás, que nunca saiu do papel por falta de professores habilitados e de local para funcionamento. Em 1884, entra em funcionamento um curso normal para formação de professores anexo ao Liceu, em que a disciplina de pedagogia incluía um tópico voltado para princípios de psicologia que abordava a necessidade de o educador conhecer as leis que presidem a evolução da inteligência. Esse ensino de noções de psicologia em Goiás é anterior à Reforma Benjamim Constant, que previa o ensino de psicologia nas escolas normais brasileiras.

Além de estar presente na disciplina de pedagogia, em 1887, a psicologia passa a ser um componente curricular importante e denso da disciplina de filosofia abordando temas como: sensibilidade, afeto, inteligência, sentidos, percepções, atenção, juízo, memória, linguagem, vontade e unidade da alma com o corpo.

Em 1898 o ensino em Goiás passa a ser oferecido em cinco categorias: primário, normal, secundário, profissional ou técnico e superior. A escola normal que, em nível nacional, foi um campo de difusão da psicologia, em Goiás sempre funcionou ligada ao Liceu, ora como anexo, ora como escola. Apenas em 1929 a Escola Normal é desvinculada do Liceu.

Em 1919, os alunos do Liceu tinham a disciplina psicologia como optativa em seu currículo. Dados de 1920 apontam que dos 511.000 habitantes de Goiás, 98% eram analfabetos. É nesse contexto que os ideais escolanovistas adentram em Goiás, quando a influência de pressupostos da psicologia na educação passa a ser percebida com maior clareza no estado através das legislações educacionais que enfatizavam uma pedagogia científica atenta aos métodos e ao desenvolvimento da criança, de suas características individuais e da importância de aspectos como criatividade e espontaneidade.

O autor destaca que a educação em Goiás recebeu muita influência de São Paulo, muitos educadores paulistas foram professores e diretores na escola normal. Esses educadores traziam teorias, métodos e práticas baseadas em autores como Decroly, Montessori, Dewey, Pestalozzi, Claparède e Ferrière.

Assim como acontecia no país na década de 1930, em Goiás houve um crescimento da demanda por educação e por formação dos trabalhadores. Dessa década, o autor enfatiza que Goiás acompanhava as tendências nacionais que pretendiam instaurar a ideia do *aprender fazendo* e do *aprender a aprender* na educação. Há destaque para a sessão pedagógica do Correio Oficial de Goiás que trazia diversos textos fazendo referência a psicologia como base científica da educação

Em 1937 quando a capital de Goiás, que anteriormente era sediada na Cidade de Goiás, já havia sido transferida para Goiânia, o ensino fundamental passa a ser obrigatório no estado, através de novo decreto que trazia claramente a presença de pressupostos da psicologia renovadora.

Com a criação da nova capital, Goiás recebeu alguns eventos nacionais de educação que tiveram a participação de importantes nomes para a história da psicologia escolar brasileira como Helena Antipoff, que trouxe dados do laboratório de Psicologia da escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência e Ulisses Pernambucano que proferiu palestra sobre as medidas psicológicas e o rendimento escolar.

Das décadas de 1940 e 1950, o autor salienta a permanência da influência da Escola Nova na educação em Goiás e ainda a expansão da escola normal, que, então, oferecia: formação e aperfeiçoamento para docentes atuarem em escolas primárias do estado; habilitação de administradores escolares; desenvolvimento e propagação dos conhecimentos e técnicas referentes à educação infantil; e cursos de especialização para o magistério. Destaca-se que a psicologia estava presente como disciplina em todos os

cursos, evidenciando sua ampliação como campo de conhecimento em Goiás antes de sua regulamentação nacional como ciência e profissão.

Antunes (2008) - Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas

Mitsuko Aparecida Makino Antunes publica, em 2008, na revista da ABRAPEE o artigo *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas*, no qual estabelece relações entre a psicologia e a educação no Brasil a partir de uma perspectiva histórica.

A autora afirma que essa história começa no período colonial e faz referência aos estudos de Marina Massimi que identifica, em obras desse período, temas como aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, papel dos jogos, controle do comportamento, educação dos indígenas e outros que posteriormente seriam temas de interesse da psicologia.

Já no século XIX, a autora aponta que os conhecimentos psicológicos ainda eram produzidos no interior de outras áreas do conhecimento como medicina e educação, destacando as escolas normais como um campo importante.

A autora afirma que as décadas de 1920 e 1930 foram o período em que a psicologia se configura como um campo autônomo de conhecimento no país, em meio à efervescência dos ideais da Escola Nova presentes na educação. Para ela, psicologia e educação são mutuamente constituídas no Brasil.

Após o alcance dessa autonomia como campo de conhecimento próprio, eventos, associações e serviços de psicologia foram criados no país, o que culminou, em 1962, com a regulamentação da profissão. A autora pontua os aspectos problemáticos da atuação da psicologia que, historicamente dentro da escola, baseou-se em abuso de testes e na culpabilização das crianças e de suas famílias.

Antunes (2008) afirma que o campo da educação, que foi a base de desenvolvimento da psicologia no Brasil, se torna secundário após a regulamentação da profissão que passa a ser mais reconhecida pela atuação clínica e no contexto das organizações. Contudo, para ela, a relação entre psicologia e educação ainda permanece muito marcada com o que a autora chama de hipertrofia da psicologia na formação de professores, fato que é alvo de críticas desde o final da década de 1970, juntamente com a crítica a forma de atuação do psicólogo na escola.

Guzzo et al (2010) - Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação

Raquel S. L. Guzzo, Adinete S. C. Mezzalira, Ana Paula Gomes Moreira, Raquel Pondian Tizzei e Walter Mariano de Faria Silva Neto publicam, em 2010, o artigo *Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação*. Os autores objetivam trazer elementos da história da psicologia escolar brasileira, fundamentados em uma historiografia marxista, que de acordo com eles, busca extrair do passado uma determinada condição que fornece semente para a superação das condições do presente.

Os autores apontam que a psicologia como disciplina surge atrelada ao capitalismo e que a psicologia brasileira se baseou em psicologias produzidas em outros países, ainda que seus pressupostos não atendessem a nossa realidade. Lembram que o Brasil é um país continental e diverso, o que torna difícil universalizar características dessa trajetória. Mas afirmam que o campo de atuação do psicólogo escolar revela e mantém a desigualdade por sua própria estrutura e dinâmica.

Esclarecem que, historicamente, o paradigma de formação e atuação da psicologia no contexto escolar era o de avaliar as capacidades dos alunos e os definir como aptos e inaptos. Porém desde a regulamentação da profissão em 1962 a relação entre psicologia e educação é marcada por encontros e desencontros teóricos diante de diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas.

Os autores lembram a presença da teoria da carência cultural nos pressupostos dos trabalhos desenvolvidos por psicólogos escolares, que buscavam as raízes dos problemas de aprendizagem nos alunos ou nas suas famílias.

Assim como vários outros estudiosos dessa história, afirmam que houve um movimento de crítica na década de 1980 que visava uma formação e atuação mais política e consistente do psicólogo escolar.

Destacam a criação da ABRAPEE, no bojo de discussões de uma psicologia escolar comprometida socialmente, mas afirmam que ainda falta uma aproximação entre a associação e os psicólogos que atuam nas escolas. Em relação à organização da área, os autores enfatizam a criação do GT de psicologia escolar na ANPEPP, na década de 1990, e lembram que em 2007 o CFP reconhece a psicologia escolar como uma

especialidade, mas que esse reconhecimento não foi seguido de debates acerca da importância do profissional de psicologia nas escolas.

Pensando sobre uma história mais recente, os autores analisaram produções na área de psicologia escolar de 1999 a 2009. Os dados revelam que essas produções são mais voltadas a contribuir com a produção de programas de pós-graduação do que de fato problematizar a área e pensar mudanças da realidade. Revelam também que o psicólogo ainda não está efetivamente presente nas escolas e, por isso, produz um conhecimento que não expressa fielmente os verdadeiros problemas da área. Contudo, os autores ressaltam o movimento histórico de resistência da psicologia escolar, resistência ao consultório particular, ao modelo médico de atuação e de compreensão do fracasso escolar e das questões ideológicas presentes historicamente na psicologia.

Barbosa (2011) - Estudos para uma história da psicologia Educacional e Escolar no Brasil

Deborah Rosária Barbosa apresenta, em 2011, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sua tese intitulada *Estudos para uma história da psicologia Educacional e Escolar no Brasil*, que tem como objetivos contribuir para a constituição da historiografia do campo de estudo e atuação em psicologia educacional e escolar no Brasil e compreender as mudanças no papel e nas práticas desenvolvidas ao longo do tempo na área, a partir das análises dos elementos historiográficos dessa história.

Além das fontes documentais e bibliográficas, o trabalho contou com depoimentos de cinco sujeitos considerados, por ela, protagonistas na área de psicologia educacional e escolar em nosso país: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto.

A partir da pesquisa realizada, Barbosa (2011) propõe uma divisão da história da psicologia e sua relação com a educação em sete períodos. A autora afirma que a escolha por essa divisão se deu em virtude de transformações políticas e sociais ocorridas no país.

O primeiro período, *Colonização, saberes psicológicos e Educação*, tem início em 1500 e segue até 1906, seu marco inicial é a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Dentro desse longo período, a autora destaca o projeto educacional dos jesuítas até 1759; a vinda da família real para o Brasil em 1808 e consequente abertura do Museu e biblioteca Nacionais no Rio de Janeiro; a criação das Faculdades de

Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro; e a Lei Geral do Ensino de 1827 que determina a criação das escolas de primeiras letras e também a criação e disseminação das Escolas Normais para a formação de professores.

O segundo período, *Psicologia em outros campos de conhecimento*, inicia-se com a criação do *Pedagogium* em 1906. A autora enfatiza dentro desse período a criação do Gabinete de Psicologia Experimental no Grupo Escolar de Amparo, em São Paulo, em 1909; a instalação do Laboratório de Psicologia na Escola Normal da Praça da República em São Paulo; a instalação em 1925 do Instituto de Psicologia na Escola Normal Oficial de Pernambuco, com uma escola anexa para atendimento de crianças “anormas”; a criação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais em 1929; o Laboratório de Psicologia, criado em 1923 na Escola Normal de Fortaleza; e a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924.

O terceiro período, *Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação*, compreendido entre os anos 1930 e 1962, tem como destaque a criação de instituições de psicologia e serviços de psicologia aplicada, o que favoreceu a organização dos profissionais em busca da regulamentação da profissão de psicólogo. No contexto social e econômico, o país passava por um processo de industrialização e urbanização crescentes, para o qual a educação era chamada a colaborar para a criação de um novo homem para a nova sociedade em construção.

O quarto período, *A Psicologia Educacional e a Psicologia do escolar*, com início 1962 e término em 1981, começa com a regulamentação da profissão de psicólogo no país e tem como característica a grande produção científica e a efetivação da psicologia educacional e escolar como uma área específica. Destacam-se ainda a proliferação de cursos de graduação em psicologia e de serviços de psicologia aplicada.

O quinto período, *O período da crítica*, de 1981 a 1990, tem como início a tese de Maria Helena Souza Patto, vista como um divisor de águas para a psicologia escolar brasileira. Patto investigou o trabalho dos psicólogos que atuavam na prefeitura de São Paulo e discute que as ciências, inclusive a psicologia, por meio de discursos ideológicos mascaram e encobrem a realidade com práticas voltadas às necessidades de controle social e questiona a serviço de que, ou de quem, estão as ações dos profissionais da psicologia escolar. Esse período é definido como “década da denúncia” e também é marcado pela luta pela redemocratização do país.

O sexto período, *A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução*, acontece

na década de 1990 e tem como característica a reconstrução da área de psicologia a partir das denúncias às práticas tradicionais realizadas no período anterior, e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e da Revista Psicologia Escolar e Educacional.

O sétimo período, *A virada do século: novos rumos?*, iniciado em 2011 e ainda em curso, de acordo com a autora, já é marcado por uma virada de século. É caracterizado por reformulações quanto à conceituação, objeto de estudo e modos de intervenção do psicólogo no campo educativo, estendendo a intervenção do psicólogo escolar para outros campos como o contexto prisional.

Jacó-Vilela (2012) - História da Psicologia no Brasil: Uma Narrativa por Meio de seu Ensino

Ana Maria Jacó-Vilela, em seu artigo intitulado *História da Psicologia no Brasil: Uma Narrativa por Meio de seu Ensino*, publicado em 2012, apresenta uma história da psicologia no Brasil norteadas pelos períodos históricos vividos pelo país e procura apontar como ocorreu o ensino e a difusão dos saberes psicológicos em cada um deles.

O primeiro diz respeito ao período colonial e o ensino religioso, que tem início com a chegada dos portugueses em nosso território e é marcado pelas escolas jesuítas e pelo ensino de ideias psicológicas de fundamentação filosófica tomista que ocorria nos seminários. O segundo período, *os oitocentos brasileiros – o bando de ideias novas*, é caracterizado pela chegada da família real ao Brasil com consequente criação da imprensa e instituições de nível superior e pelos movimentos políticos como a independência, abolição da escravidão e proclamação da república. A autora destaca nesse período a formação de uma classe média intelectualizada e a valorização de um cientificismo no país, que impulsionou o desenvolvimento da psicologia.

O período seguinte é chamado por Jacó-Vilela (2012) de *período turbulento – a educação como resposta* e surge a partir da preocupação dos intelectuais formados no período anterior com o desenvolvimento de uma sociedade brasileira civilizada seguindo um modelo europeu. Nesse contexto, surgem as primeiras propostas mais sistematizadas de educação no país, assim como, a criação do primeiro laboratório de psicologia e o ensino de psicologia nas escolas normais, a psicologia passa, então, a ter um lugar diferenciado na educação brasileira.

No período chamado *A industrialização, a modernização, enfim: a psicologia tout court* há um destaque para a industrialização promovida pelo Governo Vargas de 1930 a 1945 e acentuada pelo Governo JK. Há destaque para a disseminação da orientação profissional, para a criação de cursos de especialização em psicologia e para a institucionalização da profissão de psicólogo. A autora nos conta que o ensino de psicologia, na época da institucionalização, ficava a cargo de professores formados, principalmente, em filosofia e educação e autodidatas em psicologia.

Jacó-Vilela (2012) afirma que na década de 1970 há um aumento de produções em psicologia e uma psicologização da sociedade. Na década de 1980, começa um processo de reflexão sobre a necessidade de maior conhecimento da realidade brasileira e, conseqüentemente, de produções e de ensino de psicologia baseados nessa realidade. A autora afirma, naquele ano de 2012, que a psicologia ainda se encontra nesse processo.

Silva (2015) - História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no distrito federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia

Liliane Alves Veloso da Silva defende em 2015, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sua dissertação intitulada *História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no distrito federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia*, que teve como objetivo investigar a atuação dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da cidade de Ceilândia. Para chegar ao objetivo central, a autora faz um resgate da história da psicologia escolar no Distrito Federal.

De acordo com a pesquisa, a psicologia escolar existe institucionalmente no ensino público do Distrito Federal desde 1968, porém só foi regulamentada em 2008 com a definição das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) que são formadas por pedagogos e psicólogos que trabalham de maneira itinerante nas escolas.

O trabalho dos psicólogos escolares e, desde 2008, o trabalho das EEAA é subsidiado pela Orientação Pedagógica (OP) que estabelece as diretrizes teórico-metodológicas de atuação desses profissionais no Distrito Federal. Em seu trabalho, a autora analisa as OPs dos anos de 1992, 1994, 2006 e 2010.

Em 1992, os psicólogos escolares atuavam em equipes de atendimento

psicopedagógico e tinham o cargo de professores com necessária experiência em alfabetização. O público alvo era formado por alunos do primeiro grau para quem deveriam oferecer apoio pedagógico para melhoria do desempenho escolar.

Em 1994, os psicólogos passam a atender também ao segundo grau para quem deveriam oferecer atendimento psicopedagógico e preventivo. Ainda em 1994, outra OP designa um novo serviço, denominado *equipes de atendimento, diagnóstico e avaliação psicopedagógica*, formada por psicólogos e pedagogos que tinham como público alvo alunos portadores de necessidades especiais.

A partir da OP de 2006, os psicólogos escolares passam a atender também a educação infantil e deveriam promover a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais.

Em 2010 já existem as equipes especializadas de apoio à aprendizagem que agora são formadas por psicólogos e pedagogos e não mais por psicólogos com cargo de professores. Como público alvo estão a educação infantil, o ensino fundamental e os centros de ensino especial. De acordo com a OP, essas equipes devem promover a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais.

A autora observa que há um movimento histórico nas OPs que vai de uma atuação em psicologia escolar que seguia um modelo clínico-remediativo em direção a uma atuação de caráter preventivo e institucional. As propostas de atuação em psicologia escolar das OPs eram coerentes com os dispositivos legais disponíveis nos contextos de criação tanto em âmbito nacional como local.

A autora aponta ainda que, historicamente, o Distrito Federal é referência no país no que diz respeito à inserção de psicólogos escolares na rede pública de ensino e à transição da atuação do psicólogo escolar, subsidiada por concepções biologizantes, para a atuação institucional e preventiva.

Alguns dos estudos apresentados são de pesquisadores da história da psicologia, outros, no entanto, são de pessoas que pesquisam a psicologia escolar em suas diferentes nuances, o que demonstra que, ainda que não seja o campo principal de pesquisa, o processo de desenvolvimento histórico da área tem sido alvo de pesquisas para aqueles que procuram ter uma compreensão ampla e crítica também do cenário atual.

Apesar de alguns estudos serem mais descritivos e cronológicos e outros se preocuparem mais com a crítica e a contextualização, percebemos uma proximidade entre eles, que salientam, cada um com suas especificidades, o movimento histórico de uma psicologia escolar mais individualizante e acrítica em direção a uma psicologia que pense sobre os múltiplos fatores envolvidos nos processos educativos.

Alguns autores enfatizam e nomeiam de maneira diferente períodos históricos ou modelos de atuação em psicologia escolar no Brasil, no entanto, essas diferenciações não são contraditórias, por outro lado, são complementares para uma compreensão mais ampla da história da psicologia e da psicologia escolar em nosso país.

Capítulo 3 – O CEPAE e a história dos Colégios de Aplicação no Brasil

Para abordarmos a história da psicologia escolar no Colégio de Aplicação da UFG, consideramos necessária a apresentação de um panorama histórico dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais e do próprio CEPAE.

Portanto, neste capítulo, trataremos do contexto em que os colégios de aplicação foram pensados e criados em nosso país e definir suas propostas de criação. Em seguida, caracterizaremos o Colégio de Aplicação da UFG, apresentando sua trajetória histórica dentro da Universidade.

Criação e desenvolvimento dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Brasileiras

Na década de 1920, a economia brasileira de base agroexportadora entra em crise, o que acontecia mundialmente e culminou com a quebra da bolsa de Nova York em 1929. Diante disso, e assim como já vinha acontecendo em vários países do mundo, o Brasil passa por um processo de reorganização econômica e política, voltando-se para industrialização e consequente urbanização da população. Esses dois processos se intensificaram a partir de 1930, com a chamada revolução de 30, quando Getúlio Vargas chega ao poder com a proposta de derrubar o sistema oligárquico e de coronelismo, que imperava no país, e de promover uma sociedade industrializada.

A urbanização da população apresenta, então, novas demandas educacionais. Para Romanelli (1996), na estrutura oligárquica anterior, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos que ocupavam o poder. Contudo, a nova configuração de sociedade defendida na década de 1930 modifica as demandas sociais relacionadas à educação, e, por conta disso, modifica também a ação do Estado.

Esse novo modelo de sociedade precisava de instrução e preparo para o trabalho nas indústrias e com isso a educação formal, que até então era voltada apenas para as elites brasileiras, passa a ser oferecida também aos pobres, o que gerou grandes mudanças no sistema educacional (Kinpara, 1997).

Nesse contexto de urbanização e novas demandas educacionais, se fortalece a proposta da Escola Nova que visava reformulação da educação brasileira com ideais de gratuidade e laicidade do ensino, que deveria valorizar as individualidades dos alunos. Como já foi abordado no primeiro capítulo, essas ideias já vinham sendo pensadas desde

a década de 1920 por influência de países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Suíça. Os ideais escolanovistas eram defendidos por grandes intelectuais e educadores brasileiros, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho e, assim, influenciaram diversas políticas públicas como a reforma Francisco Campos de 1931, desenvolvida dentro do governo Vargas que no ano anterior havia criado o Ministério da Educação.

A reforma Francisco Campos compreendia os seguintes decretos: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

O Estatuto das Universidades Brasileiras dispunha sobre o ensino superior no Brasil, a organização técnica e administrativa das universidades e previa que fossem desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades. As primeiras universidades brasileiras criadas a partir do novo Estatuto são a Universidade de São Paulo em 1934, a Universidade do Distrito Federal em 1935 e a Universidade do Brasil em 1937, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A reforma Francisco Campos formaliza uma ação mais incisiva do Estado em relação à educação à medida que pretende estabelecer uma política educacional estabelecendo diretrizes de funcionamento e organização dos ensinos secundário e superior e levanta a formação dos professores como uma preocupação do Estado.

Na década de 1940, cresce a articulação de movimentos contrários à permanência do governo Vargas, que estava no poder desde 1930 e acaba sendo deposto pelo exército em 1945. É nesse cenário, com mais pessoas morando nas cidades, mais alunos nas escolas, necessidade de formação de professores para atender a essa demanda, criação de universidades e efervescência dos ideais escolanovistas que os colégios de aplicação passam a ser pensados.

A ideia de criação de colégios de aplicação no Brasil nasce no interior das Faculdades de Filosofia a partir da necessidade de aulas práticas para os estudantes universitários, futuros professores do ensino secundário. Essa criação se dá, então, atrelada à preocupação com a formação de professores e segue os objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades como preparo técnico científico dos

professores e estímulo à investigação científica, sendo que os Colégios de Aplicação seriam campos também para o fomento de uma tradição de pesquisa educacional. Colégios assim ligados a faculdades e universidades já funcionavam em vários países do mundo (Frangella, 2000). Sobre a gestação dos colégios de aplicação brasileiros, Frangella (2000) afirma que:

Visando a sólida formação dos futuros professores iniciam-se estudos tendo-se em vista a criação de um colégio de demonstração junto a Faculdade Nacional de Filosofia (...). As discussões iniciam-se em 1939, chegando a ser anunciado pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, a criação, em 1942, de um colégio nestes moldes que se chamaria José Bonifácio. Seguindo o rastro desse movimento, em 1944, Lourenço Filho como diretor do INEP, encomenda à Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação de colégios de demonstração vinculados às Faculdades de Filosofia. A gestão da ideia desse colégio de demonstração é inspirada pelas proposições escolanovistas e pelo pragmatismo de Dewey, tendo como principal objetivo a criação de um espaço de formação docente que se desse através da própria experiência do trabalho, o que permitiria também a experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas (p.7).

A proposta de criação desses colégios começa, então, a ser pensada e articulada desde a década de 1930, ainda no governo Vargas. Mas os Colégios de Aplicação foram oficialmente criados em 1946, pelo Decreto Federal nº 9053 que ainda os denominava Ginásios de Aplicação. O decreto foi assinado pelo presidente Gaspar Dutra, que assumiu o governo brasileiro nesse mesmo ano, após quinze anos de governo do Getúlio Vargas. Assim dizia o decreto:

Art. 1º As Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática. Art. 2º Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo. Art. 3º Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginásiais assim estabelecidos ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei número 4.244, de 9 de Abril de 1942, e às suas modificações posteriores. Art. 4º Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade. Art. 5º Caberão ao catedrático de didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de aplicação. Art. 6º Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de didática geral e dos respectivos assistentes de didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial. Art. 7º A direção de cada

Faculdade deverá contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados (Brasil, 1946).

Assim, a partir de 1946, a criação dos colégios de Aplicação no Brasil tem caráter obrigatório para as Faculdades de Filosofia e esses colégios apresentavam como objetivo principal funcionar como campo de estágio para a prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Em cada universidade, a Faculdade de Filosofia seria responsável pela organização e gestão desses colégios. Vale ressaltar que, nessa época, ainda não haviam sido criadas as faculdades de Educação no Brasil, fato que ocorreria apenas no final da década de 1960.

O primeiro Colégio de Aplicação criado foi o da Universidade do Brasil, em 1948, dentro da Faculdade Nacional de Filosofia. De acordo com Correia (2017), pelo pioneirismo, o colégio assume posição de referencial na formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no surgimento de outras escolas pautadas nos mesmos pressupostos. Os próximos criados foram os colégios de aplicação da Universidade Federal da Bahia em 1949 e os das Universidades Federal do Rio Grande do Sul e Federal de Minas Gerais, ambos em 1954.

Lima (2015) aponta que, por influência da Escola Nova que defendia o pragmatismo de Dewey, a criação dos colégios de demonstração propunha um espírito científico para a educação, em que os processos de ensino e aprendizagem seguiriam e proporiam métodos científicos em laboratórios e por meio de experimentação. Para Kinpara (1997), a criação dos colégios de aplicação foi uma tentativa de garantir o nível de qualidade do ensino secundário em expansão naquele momento histórico.

Souza e Martineli (2009) tratam do impacto pedagógico de Dewey na educação brasileira ao longo da história e destacam três momentos mais marcantes. Para os autores, a década de 1930 foi o momento em que houve sua expressão máxima, estando presente em legislações e no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, porém, salientam que:

Merece atenção também a década de 1950, principalmente a mentalidade “desenvolvimentista” presente no contexto histórico brasileiro desse período, bem representada pelo governo de Juscelino Kubitschek. Os ideais de “modernização” e “industrialização” do Brasil se relacionam diretamente com a pedagogia de Anísio Teixeira, intérprete de John Dewey a partir da realidade brasileira. Tratava-se de um projeto “modernizador” para o Brasil vigente na época. O capitalismo industrial lançava suas bases sólidas na sociedade brasileira entre as décadas de 30 e 50. Uma pedagogia pragmática, voltada para a técnica e a prática,

ofereceria sustentação a esse ideal de nação que se pretendia instalar em nosso país. Nesse momento da história brasileira o ideário escolanovista será retomado, bem como o pensamento de Dewey (p. 164).

Souza e Martineli (2009) afirmam que ainda houve um terceiro momento em que a influência de Dewey se faz presente na educação brasileira, que é na década de 1990, voltada para a formação de professores. Nesse contexto, de reformas educacionais de base neoliberal, é feita uma releitura dos pressupostos do autor, na qual o teor crítico de sua teoria é apagado. Para os autores, apesar de ser declarado como uma influência para a educação brasileira em diferentes épocas, a teoria de Dewey foi apropriada parcialmente, “ficando restrito a ideias e práticas pedagógicas que não se realizaram, ou não se consolidaram no Brasil” (p. 170).

A partir dos fins da década de 1940 e meados da década de 1950, os Ginásios ou Colégios de Aplicação se fizeram presentes na história da educação brasileira mas tiveram maior expansão nas décadas seguintes, como mostra o Quadro 1. O nome Ginásio de Aplicação era usado porque as escolas se destinavam ao ensino secundário do 1º ciclo ginásial, mas gradativamente, passam a oferecer também o ensino do curso colegial do 2º ciclo, do curso secundário, e com isso passam a ser chamados de Colégios de Aplicação. Outro nome utilizado era Colégio de Demonstração que foi o nome original do Colégio da Universidade do Brasil. Essas nomenclaturas revelam a concepção pragmatista da educação da época (Lima, 2015).

Quadro 1. Inauguração dos Colégios de Aplicação nas Universidades Federais (adaptado de Lima, 2015)

Universidades onde foram criados	Data da Inauguração dos Colégios
Universidade Federal do Rio de Janeiro	20/05/1948
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	14/04/1954
Universidade Federal de Minas Gerais	24/04/1954
Universidade Federal de Pernambuco	10/03/1958
Universidade Federal de Sergipe	30/06/1959
Universidade Federal de Santa Catarina	17/07/1961
Universidade Federal do Pará	07/03/1963
Universidade Federal de Juiz de Fora	23/08/1964
Universidade Federal de Viçosa	26/03/1965
Universidade Federal de Goiás	10/03/1968

Universidade Federal do Maranhão	20/05/1968
Universidade Federal de Uberlândia	01/03/1977
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	17/05/1979
Universidade Federal de Santa Catarina ³	07/05/1980
Universidade Federal do Acre	11/12/1981
Universidade Federal de Roraima	09/01/1995
Universidade Federal Fluminense	29/03/2006

Kinpara (1997) destaca como objetivos desses colégios: proporcionar prática para os licenciandos e servir como campo de experimentação e renovação pedagógica e assim desenvolver alternativas metodológicas e difundi-las para as demais escolas. Entretanto, o autor afirma que os colégios de aplicação sofrem muitas críticas e são acusados de serem antidemocráticos, pois, têm uma realidade muito diferente do restante das escolas do país e só atendiam a uma pequena parcela da população, principalmente filhos dos professores universitários. Por outro lado, muitos autores defendem sua expansão, apontando que a pesquisa e a experimentação devem estar presentes na formação de todos os professores e que os resultados dessas escolas poderiam ser estendidos a outras.

Ao definir os objetivos dos Colégios de Aplicação como campo de estágio e de experimentação pedagógica, Kinpara (1997) diferencia esses dois aspectos apontando que o estágio é um ensaio do desempenho profissional sob a supervisão de um professor da Universidade com o objetivo de testar, na prática, se o aluno está apto ao magistério, como experimentação diz respeito a atividade de pesquisa, de questionamento de dúvida e de problemas buscando soluções através da ampliação do método científico, é um meio de se chegar a inovação, sendo uma atividade para o docente universitário.

Lima (2015), nessa mesma linha, afirma que os Colégios de Aplicação nasceram com o objetivo de serem escolas para a prática que se pretendia modelar para todas as escolas do país. Porém, esse caráter de serem escolas modelos com prática inovadoras acabou por colocar essas instituições em um patamar diferente da realidade da escola pública brasileira e acabaram sendo reconhecidas como escolas para a elite.

Dentre as práticas inovadoras, Lima (2015) destaca: o número máximo de 25 a

³ A Universidade Federal de Santa Catarina que já possuía um Colégio de aplicação desde 1961, cria em 1980 um núcleo de desenvolvimento infantil – NDI que oferece educação infantil e passa a ser considerado outro colégio de aplicação.

30 alunos por sala; o ingresso de alunos por exames de seleção; o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas, como as classes experimentais; ser campo de estágio e formação de professores; e o acompanhamento pedagógico voltado para as diferenças individuais.

Apesar da criação ser obrigatória por lei podemos observar que a expansão dos colégios de aplicação foi lenta. Kinpara (1997) afirma que a obrigatoriedade de criação, com prazo determinado para tal, não foi acompanhada por investimentos de recursos públicos que a possibilitassem.

Como mostrou o Quadro 1, do ano de 1948 a 1961 apenas sete colégios haviam sido criados. Diante da falta de investimentos, da ampliação do ensino em geral e das críticas quanto à elitização e inacessibilidade desses colégios para a maioria da população, em 1962 o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer do nº 292/62 define que a Prática de Ensino deveria acontecer, preferencialmente, em escolas da comunidade, retirando assim a exigência legal da criação dos Colégios de Aplicação. Como justificativa para estas mudanças, o Parecer apontava que esses colégios consumiam muitos recursos e que, dentro das escolas da comunidade haveria maior interação dos estagiários com a própria comunidade (Brasil, 1962).

Nadai (1985) aponta como umas das causas desse parecer a ampliação da busca pelo ensino em geral, sem acompanhamento da ampliação dos recursos necessários para criação e manutenção de Colégios de Aplicação. O aumento de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura e na educação básica não foi acompanhado pelo aumento de colégios e vagas.

Contudo, mesmo após esse decreto, onze Colégios de Aplicação ainda foram criados, defendendo em seus regimentos que eram campos de estágio para as licenciaturas e tinham propostas de experimentação e inovação pedagógica, como é o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, campo de pesquisa deste trabalho, que foi inaugurado em 1968.

Com o aumento de licenciados buscando campo para prática de ensino, se instaura um dilema nos colégios de aplicação: priorizar a experimentação ou o ensino? O ensino acaba se sobressaindo, fazendo com que esses colégios se afastassem da promoção de experimentação pedagógica (Kinpara, 1997).

Na década de 1960, tem início o processo de transformação das Faculdades de Filosofia no país em Faculdades de Educação, em que, então, seria realizada a formação de professores e a quem os colégios de aplicação seriam vinculados. Foerste (1996)

indica alguns motivos para esse fechamento, como: interesses corporativos, disputa de poder, exigência dos intelectuais com formação em pedagogia que buscavam um espaço próprio de atuação, discursos de que as Faculdades de Filosofia tinham baixa produtividade, busca por uma formação mais técnica e enfraquecimento do movimento estudantil e demais mobilizações que eram bem organizados nas Faculdades de Filosofia.

Nadai (1985) defende que os colégios de aplicação são instituições inegavelmente inovadoras e que muito contribuíram para o fortalecimento do ideal escolanovista no Brasil, que estava entre as bases das propostas dessas instituições, aparecendo até mesmo em seus regimentos. Sobre essa relação, apesar de não fazer referência específica aos colégios de aplicação das Faculdades de Filosofia, Saviani (2012), assim como já mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, faz a crítica ao alcance dos ideais escolanovistas e elucida que em nosso país, “a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (p.9).

O ingresso nessas escolas era feito por meio de exame de seleção, um dos fatores que tornavam esses colégios elitizados e exemplifica as críticas que muitos autores, como Patto (2004) e Saviani (2012), tecem sobre o ideal de Escola Nova quanto ao foco individual, sem preocupação em pensar mudanças mais profundas no nosso sistema. Com a seleção dos alunos por meio de provas, esses colégios, ainda que cumprissem suas propostas de inovação e qualidade, estavam atendendo majoritariamente a elite.

Muitos desses questionamentos eram feitos também pelos próprios educadores dos Colégios de Aplicação, que passam a buscar o rompimento com procedimentos que restringiam o acesso de crianças pertencentes às classes populares. Sendo assim, e visando se tornar escolas mais democráticas, o sistema de ingresso nessas instituições passa a ocorrer por meio de sorteio público. O primeiro colégio a adotar o sistema de sorteio foi o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1971, seguido pelo da Universidade Federal de Goiás, em 1976, porém, ambas instituições iniciaram esse sistema ainda com reserva de vagas para filhos de servidores, o que não ocorre na atualidade, pois o ingresso é via sorteio universal, sendo que no Colégio de Aplicação da UFRJ há reserva de vaga para alunos advindos de escola pública (Lima, 2015).

O movimento de democratização do acesso a essas instituições por meio de sorteio se fortaleceu em mais colégios de aplicação a partir da constituição de 1988, que previa a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Atualmente, apenas os colégios de Aplicação das Universidades Federal de Pernambuco e de Viçosa

ainda adotam seleção por prova como forma de ingresso (Lima, 2015).

Sobre esse processo de modificação da forma de ingresso, Lima (2015) aponta que os Colégios de Aplicação se tornaram mais democráticos e que houve mudança na clientela, à medida que passaram a atender um público heterogêneo, com diferenças culturais, de classe, étnicas, de gênero, dentre outras. Contudo, a autora assevera que esses colégios ainda apresentam alguns mecanismos excludentes, como a localização geográfica que geralmente é de difícil acesso; a forma de divulgação do sorteio que geralmente é feita pela internet; e falta de informação para a população local de que essas escolas são públicas, gratuitas e não há mais prova de seleção.

Apesar das críticas que perduram até hoje, de que os Colégios de aplicação são elitizados e não refletem a realidade da educação brasileira, há que se ressaltar que esses colégios, que são considerados centros de excelência, não foram expandidos por serem considerados caros e, historicamente em nosso país, a educação não é vista como uma prioridade.

Lima (2009) aponta que um dos fatores que diferencia os colégios de Aplicação das escolas das redes estadual e municipal é o fato de participarem da estrutura universitária, o que lhes define uma gama de atribuições que consideram as dimensões de produção acadêmica e de promoção cultural e que visem à inserção social de crianças, adolescentes e jovens, possibilitando uma interlocução dessas unidades universitárias com a educação pública como um todo.

Os Colégios de Aplicação são definidos, hoje, pela portaria do MEC nº 959/2013 como Unidades da Educação Básica, que tem como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

Na atualidade, como mostrou o Quadro 1, há 17 colégios de aplicação em funcionamento em Universidades Federais Brasileiras que são integrados pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP). O CONDICAP foi fundado em 1998 e é o órgão que atua junto ao MEC buscando articular ações e políticas para a expansão e manutenção de tais unidades.

Mesmo antes da criação do CONDICAP, Kinpara (1997) afirma que esses Colégios se organizaram em encontros nacionais promovidos pelo MEC. O autor destaca dois encontros ocorridos na década de 1990, onde em seus relatórios finais, os Colégios de Aplicação reforçavam seu compromisso com a educação pública, gratuita e de

qualidade e demandam, dentre outras coisas, maior autonomia didática, administrativa e financeira dentro das universidades.

Atualmente, esses Colégios promovem os Seminários de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA) em âmbito local, regional, inter-regional e nacional. Esses seminários visam oportunizar trocas acadêmicas, culturais e organizacionais entre os colégios, bem como discutir questões voltadas para as políticas educacionais atuais.

Os colégios de aplicação oferecem salários acima da média nacional para seus professores que também são mais qualificados e têm melhores condições de trabalho que a maioria dos professores que atuam na educação básica no Brasil. Os professores dos Colégios de Aplicação pertencem à carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) ou carreira do Magistério Superior⁴ o que lhes possibilita dedicação integral ao trabalho nos colégios, tempo de planejamento de aulas e de realização de pesquisas e projetos.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram essas escolas com melhores resultados nas avaliações nacionais do que a média do país. No ranking das dez melhores escolas públicas de acordo com o resultado do ENEM de 2017, sete são colégios de aplicação. Sabemos que para debater educação não podemos nos ater apenas a esses números, entretanto esse é mais um dado que evidencia a qualidade do ensino oferecido nessas instituições. Em relação a investimento por aluno, nessas escolas, assim como nos Institutos Federais, o investimento é de 16 mil por ano, enquanto o investimento médio nas escolas estaduais e municipais brasileiras é de 6 mil reais anualmente por aluno⁵.

Apesar das propostas inovadoras e dos investimentos que os tornam realmente diferenciados, esses colégios também são permeados por contradições. Em relação, especificamente, ao CEPAE, é possível observar nos documentos analisados que, assim como na educação brasileira em geral, o fracasso escolar estava presente, e, por vezes, era atribuído ao aluno, a quem a escola deveria ajustar, nesse caso, com o auxílio da

⁴ Os professores do CEPAE são os únicos dos 17 colégios de aplicação das universidades federais que integram a carreira de Magistério Superior. Os professores dos outros colégios integram a carreira EBTT. O plano de carreira e cargos desses professores é organizado pela lei 12.772/2012 que dispõe sobre o plano de carreira e cargos do magistério federal.

⁵ Dados disponíveis em: http://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/08/escolas-federais-custam-menos-e-tem-desempenho-superior-que-colegios-militares/?fbclid=IwAR0qHme6QJFRwQaN0F04Bej0a999-uuuAiK1v-CWcEYVDRN69-BHI_hVIM

psicologia.

Em relação à atuação da psicologia escolar nos Colégios de Aplicação, Lima (2015) em sua pesquisa de doutorado, afirma que a maioria dessas instituições possui psicólogos em seu quadro. A autora não precisa em que momento houve a inserção desses profissionais, mas faz um resgate histórico dos Serviços de Orientação Educacional (SOE) que parecem ter sido o primeiro campo de atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação. A autora sustenta que:

a investigação das práticas dos psicólogos escolares que atuam nos CA das universidades federais também possibilitará a aproximação das realidades vivenciadas por tais instituições, escolas públicas que historicamente ocupam um lugar de articulação entre a Educação Básica e Ensino Superior, o que poderá trazer contribuições para a área de Psicologia Escolar e Educacional e para a Educação como um todo (p. 42).

CEPAE – O Antigo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás

Antes de tratarmos da criação do Colégio de Aplicação, vamos abordar as condições em que esse projeto foi gestado em nosso estado e em nossa universidade.

Dentro das propostas de modernização da sociedade brasileira, defendidas pelo governo Vargas, acontece a Marcha para Oeste, política que visava a exploração dos recursos, modernização e ocupação das áreas mais centrais do país, como Goiás. Nesse sentido, há um trabalho para impulsionar a expansão do estado. Em 1933, é criada a cidade de Goiânia fazendo parte desse ideal renovador. Em 1937, a capital que era na Cidade de Goiás, é oficialmente transferida para a recém fundada Goiânia. Essa criação é influenciada por ideias higienistas que afirmavam que a cidade de Goiás não oferecia um ambiente salubre e que Goiânia, tendo sido planejada para ser a capital, poderia ser uma cidade mais moderna, que estivesse de acordo com os anseios nacionais.

Viana (2017) afirma que, assim como acontecia no país naquele contexto, em Goiás os ideais higienistas eram disseminados por médicos sanitários do departamento de saúde pública do estado, que usavam a educação como um espaço para essa discussão. A autora afirma que em nosso estado, a *Revista de Educação* foi um dos principais meios de divulgação de diversos estudos sobre higienismo, desde sua primeira edição em 1937.

No final da década de 1940 têm início as discussões sobre a implementação de uma universidade em Goiás, mas essas discussões estavam envoltas em dois projetos

diferenciados e polarizados entre interesses de caráter público e privado. Um dos projetos, postulado pela igreja católica defendia a criação de uma universidade católica em Goiás e o outro defendia a criação de uma universidade estatal. Diante desses projetos, foi criada em Goiás, em 1959, a Universidade de Goiás de caráter privado e organizado pela igreja católica (Foerste, 1996).

Entre os envolvidos na luta pela criação de uma Universidade Pública estavam os docentes e estudantes das cinco escolas superiores que já existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. Em 1959, os estudantes goianos criaram a Frente Universitária Pró-Ensino Federal, que promoveu reuniões, debates com autoridades, congressos e passeatas reivindicando a criação da UFG⁶.

A UFG foi oficialmente criada em 14 de dezembro de 1960 pelo então presidente, Juscelino Kubitschek que pretendia se candidatar ao senado por Goiás. A UFG passa a agregar as cinco escolas superiores supracitadas e não oferecia, nesse momento de criação, a formação de professores. A aula inaugural ocorreu no ano seguinte, no dia 07 de março de 1961 no Teatro Goiânia.

A Faculdade de Filosofia é criada em novembro de 1962 e passa a funcionar em 1963 oferecendo os cursos de pedagogia, letras, matemática e física. Contudo, seguindo o movimento nacional resultado da reforma universitária de 1968, ocorrida no regime militar, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG em pouco tempo de funcionamento é fechada e dá origem à Faculdade de Educação da UFG.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, hoje denominado Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), foi criado em 12 de março de 1966 pelo decreto-lei 9053 como órgão complementar da ainda existente Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL/UFG) e inaugurado em 1968.

O relatório do ano de 1967 da FFCL/UFG apresenta um tópico denominado *Estruturação e início das atividades do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFGO*. Esse documento assinala que, naquele ano, foi criada uma comissão para estudar as bases da organização e os recursos financeiros necessários para a manutenção do Colégio de Aplicação, que iria atender à necessidade imediata de uma formação mais real e eficiente para os alunos da Faculdade. Afirma que a criação do colégio está prevista no regimento da faculdade e que ele será destinado à

⁶ Disponível em: <https://www.ufg.br/p/6405-historia>

demonstração e experimentação de métodos psico-pedagógicos estudados pelos alunos das licenciaturas.

O relatório previa que o Colégio de Aplicação iniciasse suas atividades com as séries iniciais dos cursos ginásial e normal, mas, que oferecesse gradativamente todos os “ramos do escalão educativo”, do maternal ao segundo ciclo do Ensino Médio para que os alunos tivessem as mais variadas experiências de estágio. Assim, como previa a lei de criação dos Colégios de Aplicação em âmbito nacional, esse relatório indicava que a direção do colégio seria exercida pelo titular da cadeira de didática da Faculdade de Filosofia.

Em relação aos professores, o relatório explica que 15 professores haviam sido contratados por meio de concurso composto por prova escrita, prova oral e teste vocacional. Dentre esses professores, havia uma professora do curso normal responsável pela disciplina de psicologia, apontando, então que a primeira relação da psicologia com o Colégio de Aplicação se deu através da disciplina do curso normal, consoante com o ocorreu historicamente na relação entre psicologia e educação no nosso país. Sobre o ingresso dos alunos, foi realizada seleção, sendo que para o curso ginásial houve 160 candidatos para 30 vagas e para o curso normal 35 inscritos para 30 vagas.

O tópico é encerrado afirmando que há um grande interesse dos alunos e dos professores da Faculdade de Filosofia em relação ao Colégio de Aplicação que trará grandes benefícios para a faculdade, para a universidade e para a sociedade goiana.

O Colégio de Aplicação inicia suas atividades no ano de 1968 como órgão suplementar da Faculdade de Educação, criada a partir da transformação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em 1968.

Consoante à proposta de criação dos Colégios de Aplicação em nível nacional, o Colégio de Aplicação da UFG é criado com os objetivos de ser uma escola experimental e funcionar como laboratório de técnicas e processos didáticos, visando o aprimoramento da metodologia de ensino e servir como campo de estágio supervisionado para as licenciaturas e para as habilitações do curso de pedagogia: Administração Escolar, Orientação, Educacional e Supervisão Escolar (CEPAE, 2008).

Varizo e Ferreira (2010) destacam que o Colégio de Aplicação se propunha a ser um campo de pesquisa para a UFG; um núcleo de orientação e renovação da prática educativa para a comunidade; e a promover o ensino de 1º e 2º grau a alunos de ambos os sexos, o preparo para o exercício consciente da cidadania, a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e a qualificação para o trabalho.

No final de 1972, o Colégio de Aplicação contava com 402 alunos, matriculados nas quatro séries do curso Ginásial Integrado, nas três séries do curso Colegial Unificado e em uma turma do curso Normal, além de mais 731 alunos que estavam aprovados no Vestibular da Universidade, mas apresentavam insuficiências em alguns conteúdos e faziam recuperação no Colégio de Aplicação (Varizo & Ferreira, 2010).

Sobre os currículos adotados no Colégio de Aplicação, Varizo e Ferreira, (2010) explanam que:

De 1972 a 1974, os cursos Ginásial e Colegial tinham um currículo experimental, sendo que o curso Ginásial era designado como Ginásial Integrado e o secundário era designado como Colegial Unificado, cumprindo a concepção de escola experimental prevista no seu regimento. Durante esse período, ainda com os currículos experimentais nos dois níveis do ensino básico, foi adotada a nova nomenclatura de 1º Grau (segundo segmento) para o Ginásial e de 2º grau para o Colegial. Em 1974 foram instituídas no 2º grau as habilitações de Auxiliar de Nutrição e Dietética e de Auxiliar Técnico de Eletrotécnica, atendendo o art. 4º da Lei 5 692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971). Essas habilitações profissionais deixaram de ser oferecidas em 1978. Em 1977 ocorreu a implantação dos cursos em nível de habilitação básica em saúde e eletricidade, conforme o parecer 076/75 do Conselho Federal de Educação. (...) entre 1982 e 1986 foram implantadas as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau (p. 25).

Até 1976, o ingresso no Colégio de Aplicação da UFG era feito por meio de exame admissional composto por prova, mas nesse ano passa-se a adotar o sorteio público com reserva de vagas de 50% para filhos de servidores da UFG. Em 1988, conforme as discussões e decisões dos outros colégios de aplicação do país, o sorteio passa a ser universal sem nenhum tipo de reserva de vagas. Essa é a forma de ingresso que perdura até os dias atuais.

Os primeiros concursos para professores não eram específicos para trabalhar com a educação básica, e sendo assim, os professores eram requisitados com frequência para trabalhar em outras faculdades dentro da UFG, fazendo com que o Colégio ficasse com déficit no seu quadro docente. A partir de 1972, para solucionar essa questão, os professores passaram a ser contratos como professores do Ensino Médio/Secundário (Varizo & Ferreira, 2010).

Em 1974, o Colégio de Aplicação tinha 47 professores de Ensino Secundário, oito professores auxiliares de ensino, um professor titular e um professor assistente. A maioria desses tinha uma carga horária de 20h, três cumpriam 12 horas e quatro cumpriam 40 horas. A maioria acumulava funções administrativas, de coordenação de

turma ou de orientação educacional.

Em 1980, diante da reivindicação e greve dos professores, os docentes da instituição foram reclassificados para a carreira de Magistério Superior, assim como os demais professores da UFG, mas diferente dos professores dos outros Colégios de Aplicação que pertencem à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), mostrando que apesar das semelhanças e proximidades entre os colégios de aplicação, há também especificidades.

De acordo com Varizo e Ferreira (2010), a proposta pedagógica do Colégio de Aplicação da década de 1970:

apoiava-se nas ideias das Unidades Didáticas de Henry C. Morrisson; nos Centros de Interesse de Decroly e na interdisciplinaridade do conhecimento. O currículo do CA e sua organização, tanto do curso Ginásial como o do Colegial, distinguia-se do padrão da época, constituindo-se numa pesquisa em grupo que deu origem à proposta curricular. Concomitantemente a estas atividades de pesquisa, alguns professores também desenvolviam suas pesquisas individuais. Para alcançar a proposta pedagógica referida anteriormente, o colégio ofereceu a seus docentes vários cursos de atualização e aperfeiçoamento, ministrados por professores da própria universidade e de outras universidades brasileiras. Muitas pesquisas realizadas pelos professores tornaram-se livros didáticos ou literários, alguns dos quais ganharam premiações locais e nacionais, dentre eles o Prêmio Jabuti (p. 27).

Em 1980 o Colégio de Aplicação, que até então funcionava no prédio da Faculdade de Educação, localizada no *campus* I, é transferido para o *campus* II. O projeto de construção foi concebido em 1974 e construído nos seis anos seguintes, época em que houve um grande investimento governamental em infraestrutura, escolas e conjuntos habitacionais em Goiânia. Para a construção do *campus* II e do Colégio de Aplicação, o arquiteto Caiubi Schultz foi trazido do Rio de Janeiro, assim como vários outros profissionais da área vieram para cá, pois, Goiânia era considerada um local promissor pela intensa metropolização pela qual passava desde 1960 (Medeiros, 2010).

Caiubi Schultz era filho de uma assistente de Anísio da Teixeira no INEP, ele já havia trabalhado na construção de outras escolas e tinha uma concepção própria sobre arquitetura de prédios escolares e defendia que a escola é o elemento mais importante da estrutura social brasileira. Sendo assim, o prédio do Colégio de Aplicação dentro da expansão da Universidade teve uma construção voltada especificamente para atender a educação básica (Medeiros, 2010).

Outros prédios públicos também foram inaugurados na época como o próprio

campus II da UFG, o Autódromo Internacional, o Estádio Serra Dourada e as Centrais de Abastecimento de Goiás – Ceasa –, dentre outras estruturas urbanas de grande porte.

Em 1982, é criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação na Faculdade de Educação composto pelos membros do Colégio de Aplicação. Em março de 1994, a partir da organização e reivindicação dos docentes do Colégio, é criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), por meio da portaria nº 0063. Assim, o Colégio de Aplicação se desvincula da Faculdade de Educação. O CEPAE nasce como uma unidade acadêmica com estrutura administrativa e funcional e dotação orçamentária próprias, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, passando a ter representatividade em todas as instâncias e conselhos da universidade, com direito a voz e voto (CEPAE, 2008; Varizo & Ferreira, 2010).

Foerste (1996) explica que essa redefinição foi pauta do fórum das licenciaturas de 1993, onde foi defendido que para além de campo de estágio, o Colégio de Aplicação deveria oferecer e realizar pesquisa e extensão. Um dos problemas apontados pela vinculação do Colégio de Aplicação à Faculdade de Educação foi a distância entre os dois prédios, uma vez que o colégio funcionava no *campus* II e a Faculdade de Educação, espaço no qual localizava-se a direção e tomavam-se as decisões pedagógicas funcionava no setor universitário.

Mais recentemente, no ano de 2013, o CEPAE passa a oferecer a educação infantil em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom). A creche já existente na UFG, que atendia prioritariamente a comunidade da universidade, se transforma no Departamento de Educação Infantil do CEPAE, que passa a ser submetido a mesma forma de ingresso da unidade, ou seja, sorteio universal sem reserva de vagas. Vale ressaltar que os professores desse departamento são pertencentes à carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), diferentemente do restante dos professores do CEPAE que são da carreira Magistério Superior.

Nesses 50 anos de história, o CEPAE é reconhecido no estado como referência de uma educação de qualidade, crítica e situada politicamente. O CEPAE figura nos primeiros lugares entre as escolas públicas em avaliações nacionais, desenvolve diversos projetos de pesquisa e extensão e recebe anualmente a inscrição de centenas de alunos pleiteando uma vaga na instituição. Em 2015, foi considerado a melhor escola pública de Goiás, de acordo com o desempenho de seus estudantes no ENEM daquele

ano⁷.

Além de uma unidade de educação básica que trabalha com ensino, pesquisa e extensão e funciona como um grande campo de estágio para a UFG, no ano de 2013, tem início o programa de mestrado do CEPAE que se configura como um mestrado profissional voltado para profissionais que atuam na educação básica.

⁷ <https://www.ufg.br/n/91950-cepae-ufg-e-a-melhor-escola-publica-de-goias>

Capítulo 4 – História da Psicologia Escolar no CEPAE

Neste capítulo, adentraremos o objeto desta pesquisa, abordando o surgimento e desenvolvimento da atuação em psicologia escolar no CEPAE. Para isso, as categorias de análise definidas a partir do trabalho com os documentos serão apresentadas e debatidas.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), antigo Colégio de Aplicação, é uma instituição pioneira em psicologia escolar no estado de Goiás, pois, conta com o cargo de psicólogo, pelo menos, desde 1973.

Para resgatar e apresentar essa história, que é objeto desta pesquisa, foram realizadas buscas no arquivo da unidade e consultas aos Centro de Informação, Documentação e Arquivo da UFG (CIDARQ) e Departamento de Pessoal (DP) da UFG. Foram encontrados cerca de 300 documentos (Anexo 1) que nos possibilitaram caracterizar o CEPAE e a atuação da psicologia ao longo da história da instituição.

A documentação encontrada foi catalogada e dividida em categorias de acordo com suas similaridades, quantidade e pertinência para o trabalho. De acordo com Bardin (2016), a categorização numa análise documental favorece a representação de forma simplificada dos dados. Com isso, definimos sete categorias que serão apresentadas a seguir:

1. Serviço de Orientação Educacional -SOE;
2. Perfil dos Profissionais;
3. Avaliação Psicológica;
4. Atendimentos Individuais;
5. Orientação Vocacional/Profissional;
6. Material de Estudo; e
7. Intervenções Coletivas.

Serviço de Orientação Educacional (SOE)

Como já citado anteriormente, a primeira evidência da presença da psicologia no CEPAE é por meio da disciplina de psicologia que era ministrada no Curso Normal desde o início do funcionamento do Colégio, em 1968. Porém, o documento mais antigo em que a psicologia escolar aparece como campo de intervenção data de 1973 e são as

Diretrizes Básicas do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFGO.

Nessas diretrizes o psicólogo aparece como integrante efetivo da equipe do SOE, junto a orientadores educacionais, coordenadores de turma e assistente social. Entendemos, então, que o Serviço de Orientação Educacional foi o primeiro setor ao qual os psicólogos do CEPAE estiveram vinculados dentro da instituição, o que, de acordo com Lima (2015), parece ter sido um dos espaços de inserção dos psicólogos nos colégios de aplicação também em nível nacional. Diante disso, consideramos relevante abordar a estruturação dos Serviços de Orientação Educacional em nosso país.

Esses serviços têm estreita relação com a orientação profissional e seleção para o trabalho, que começaram a ser difundidas no Brasil no contexto de industrialização da década de 1930 e foi um campo de proliferação de saberes psicológicos e fortalecimento da atuação profissional que seria regulamentada posteriormente.

A Orientação Educacional Brasileira inspirava-se no que era desenvolvido nos Estados Unidos, a *educational guidance* e na França, a *psychologie scolaire*. Não havendo uma Orientação Educacional pensada e elaborada para a realidade brasileira (Lima, 2015; Grinspun, 1983).

Nos Estados Unidos, a orientação educacional teve sua origem na orientação profissional e foi alicerçada pelos pressupostos da psicologia experimental e pelos testes psicológicos que poderiam apontar as capacidades pessoais dos indivíduos para alcançar determinado emprego. A mudança de Orientação Profissional para a Orientação Educacional acontece pela defesa de que a eficiência do trabalhador e seu ajustamento ao trabalho dependeriam da formação de sua personalidade, ou seja, a orientação deveria ocorrer antes de chegar ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a Orientação Educacional, que seria realizada por equipe de profissionais especialistas, se destinava ao “ajustamento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade” (Lima, 2015. p. 72).

Sobre a orientação educacional na França, Lima (2015) fazendo referência à Goldberg (1969) e Pimenta (1995) assevera que:

A prática da orientação surgiu na década de 1920 como *Orientação Escolar Universitária e Profissional*, dirigida à *escolha profissional e colocação de jovens na indústria e comércio*. Os profissionais dessa área de orientação exerciam as funções de: conselheiro psicológico e conselheiro de orientação escolar e profissional. Por volta de 1945, a Psicologia Escolar passou a compor os serviços de orientação na França, sob forte influência de Henri Wallon e René Zazzo, cujos objetivos principais eram *diagnóstico e tratamento de casos-problema* e

orientação escolar. Esta última era compreendida como controle psicológico de métodos pedagógicos, com o objetivo de adaptar as peculiaridades individuais ao ensino e destinada, sobretudo, a alunos dos graus médio e elementar. Nessa área de atuação específica, os profissionais eram formados em Institutos ou Escolas de Psicologia e recebiam a denominação de *psicólogo escolar* ou *orientador escolar*, embora todos tivessem o *status* de psicólogo, devido à formação recebida. (...) este trabalho de Orientação Escolar na França, que se desenvolveu nas escolas como Serviço de Psicologia Escolar, tinha como finalidade conhecer o aluno, o escolar, a criança comum. O profissional responsável, denominado *psicólogo escolar*, tinha como função elaborar um dossiê contendo todas as informações disponíveis sobre a criança. Este material serviria de base para o trabalho de assessoria aos pais e aos professores na tarefa de educar a criança. A principal técnica era o aconselhamento diretivo (p. 73).

Sobre a estruturação do SOE no Brasil, Grinspun (1983), afirma que em 1938 o INEP criou uma subdivisão para implantar uma política de orientação educacional nas escolas, mas que só seria efetivada em 1942 com o Decreto-lei nº 4.073 de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), que foi o primeiro passo, e com o Decreto-lei nº 4.244 de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) por meio do qual se introduz a Orientação Educacional no ensino secundário. Assim dizia o decreto-lei nº 4.244:

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, a orientação educacional. Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família. Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica (Brasil, 1942).

Como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, Barbosa (2011) afirma que uma das propostas de regulamentação da profissão de psicólogo em nosso país, apresentada ao Congresso Nacional, em 1958, utilizou como justificativa a obrigatoriedade da orientação educacional nas escolas. Evidenciando assim, que os psicólogos almejavam e poderiam realizar as atribuições previstas para esse serviço. Contudo, em 1968, seis anos após a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, a lei nº 5564 afirma que o orientador educacional deveria ter formação em Pedagogia e habilitação em orientação educacional.

Para Mello (1975), citado por Barbosa (2011), foi um erro histórico a atividade

de orientador educacional ser atribuída somente a pedagogos, considerando que essas tarefas eram realizadas desde 1942 na interface psicologia e educação por profissionais pedagogos e por profissionais psicologistas ou psicotécnicos que exerciam a psicologia no país sem titulação, já que a profissão ainda não era regulamentada.

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), apontam que até a década de 1970, o SOE tinha foco no aluno e objetivava ajustamento ou prevenção de problemas, mas que na década de 1980 essa perspectiva começa a ser questionada e o orientador passa a participar da escola como um todo, pensando e discutindo questões curriculares, procedimentos, avaliação, metodologias de ensino e o processo de aprendizagem. Os pressupostos teóricos passam a ser mais críticos, inclusive quanto ao mundo do trabalho. Os autores fazem referência à Grispun, que chama esse período de “questionador”.

Podemos, aqui, fazer um paralelo com a trajetória da psicologia escolar, que também tem a década de 1980 como marco de revisão de seus pressupostos teóricos e de atuação, se propondo também a ter uma atuação mais voltada para a escola e para os processos educacionais do que para problemas tidos como individuais dos alunos, período que Barbosa (2011) chama de “período da crítica” ou “década da denúncia”. Vale ressaltar que essa década é marcada por lutas pela redemocratização do país.

Sobre o enfraquecimento dos SOEs, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) afirmam que a LDB de 1996 deixa em aberto a formação do orientador educacional e com isso os cursos de pedagogia, aos poucos, vão deixando de oferecer essa habilitação. Em 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia reduzem a orientação educacional a um serviço de apoio e, de acordo com os autores, isso contribuiu para o enfraquecimento desse serviço no país.

Apesar da lei nº 5564/68 definir que o profissional do Serviço de Orientação Educacional era o pedagogo, os SOEs foram um campo de inserção da psicologia nos colégios de aplicação. Trabalhar com ajustamento de pessoas estava entre os objetivos que, historicamente, a psicologia se propunha a cumprir na sua relação com a educação.

Atualmente, alguns Colégios de Aplicação ainda têm o Serviço de Orientação Educacional em sua estrutura, ao qual o psicólogo está vinculado, como é o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Para analisar o SOE do Colégio de Aplicação da UFG utilizamos sua resolução de criação, as diretrizes do serviço, os planejamentos e relatórios anuais do Colégio e do próprio serviço.

No Colégio de Aplicação da UFG, o SOE foi criado pela resolução nº 02/71 para

coordenar a Orientação Educacional no Colégio. As diretrizes do SOE de 1973 definiam a Orientação Educacional como “o conjunto de relações estabelecidas e atividades realizadas por meio das quais se criam as condições para que os alunos façam opções e ajustamentos inteligentes” (UFG, 1973, p. 01). A orientação era vista como um processo de esclarecimento que não deveria violar a capacidade de decisão do indivíduo.

De acordo com as diretrizes, a atuação do SOE deveria estimular o desenvolvimento sadio dos alunos, prevenindo o surgimento de casos problemas. Deveria se basear no domínio da normalidade e da prevenção, atuando com todos os alunos e não apenas os casos mais difíceis. As diretrizes previam, ainda, que casos mais graves, que exigissem psicoterapia, deveriam ser encaminhados para órgãos habilitados.

A perspectiva adotada, então, tinha o foco no aluno, fosse ele “difícil” ou não, ou seja, era uma proposta que buscava normatizar e ajustar. Mesmo quando toca no tema prevenção, era voltada também para o aluno, ou seja, era ele o sujeito dentro das relações escolares que poderia apresentar problemas e deveria, então, ser ajustado. No entanto, é importante ressaltar que realizar psicoterapia não estava entre as atribuições do SOE.

Sobre ajustamento e prevenção dentro das escolas, Patto (1991), assevera que a partir da década de 1920, a higiene mental do escolar passa a ser palavra de ordem na educação. Disseminam-se no mundo muitas clínicas de orientação infantil que, com propostas de prevenção, serviam às redes escolares, promovendo ajustamento de crianças e fazendo o diagnóstico precoce de possíveis distúrbios de aprendizagem. Nas décadas seguintes esse movimento se torna rotineiro nas escolas. O lema dessas ações preventivas era “mantenha normal a criança normal” (p. 44).

As diretrizes de 1973 do SOE do Colégio de Aplicação da UFG, enfatizavam que a orientação educacional deveria se pautar pela normalidade e atuar de maneira preventiva. Deveria ainda ser técnica e científica, procurando obter controle de métodos e resultados.

O domínio próprio da Orientação Educacional é o da normalidade. Deve estimular a existência de um clima que propicia o desenvolvimento sadio dos alunos prevenindo ao máximo o surgimento de casos problemas. Assim, deve estudar-se todos os alunos, e não apenas os casos difíceis. Sua atuação deve ser preventiva antes que corretiva. Os casos mais graves que exigem aconselhamento psicológico ou psicoterapia devem ser encaminhados ao elemento ou órgão habilitado para tal.

A Orientação Educacional deve ser técnica, isto é, deve ser desenvolvida por elementos tecnicamente qualificados e habilitados, já que é muita a responsabilidade de influir no ajustamento de seres humanos. Deve ser

uma atividade científica, procurando obter controle de seus métodos e resultados (UFG, 1973, p. 02).

Essas características evidenciam a presença de uma perspectiva científica positivista e comportamental na atuação do SOE do Colégio de Aplicação, assim como, Loureiro (2008) afirma que ocorria na psicologia e na educação no Brasil na década de 1970.

Duas divisões eram previstas para o SOE: a Divisão de Orientação Educacional e a Divisão de Orientação Vocacional e Profissional, essa última encarregada de assistir os alunos na escolha de cursos e profissões. O SOE deveria ser formado por uma equipe efetiva de orientadores educacionais, psicólogos, assistente social e coordenadores de turma e, complementarmente, pelos professores do Colégio, pela direção e pelos estagiários. Contudo, nesse momento, em 1973, ainda não havia psicólogos e assistentes sociais trabalhando no Colégio, desse modo, a orientação era organizada e realizada pelos orientadores educacionais em parceria com os professores coordenadores de turma.

O SOE era organizado por meio de dois planos de atuação: o de ação integrada que diz respeito a ações educativas planejadas, executadas e avaliadas em conjunto com a equipe de educadores; e o de ação direta que era um trabalho desenvolvido individualmente com os alunos. Os psicólogos atuavam nas duas frentes, tanto em atividades coletivas com alunos e professores, quanto em atendimentos individuais aos alunos.

Dentre os objetivos do SOE, destacamos: auxiliar o Colégio de Aplicação na execução de seus objetivos educacionais como um órgão integrante de toda atividade educativa; exercer junto à direção do colégio uma função crítica por meio de reflexão das atividades educativas realizadas; atuar junto aos alunos incentivando seu desenvolvimento e auxiliando em suas escolhas; promover o reajustamento dos alunos que apresentassem problemas; e ser campo de estágio.

No organograma do Colégio de Aplicação do ano de 1974, (Figura 1) conforme evidenciado no relatório anual de atividades do Colégio, o SOE aparece vinculado diretamente à direção, sendo agora composto por 3 divisões: a Divisão de Orientação Ocupacional/Vocacional, a Divisão de Orientação Escolar, ambas compostas por pedagogas com habilitação em Orientação educacional; e a Divisão de Aconselhamento, que era composta por uma psicóloga.

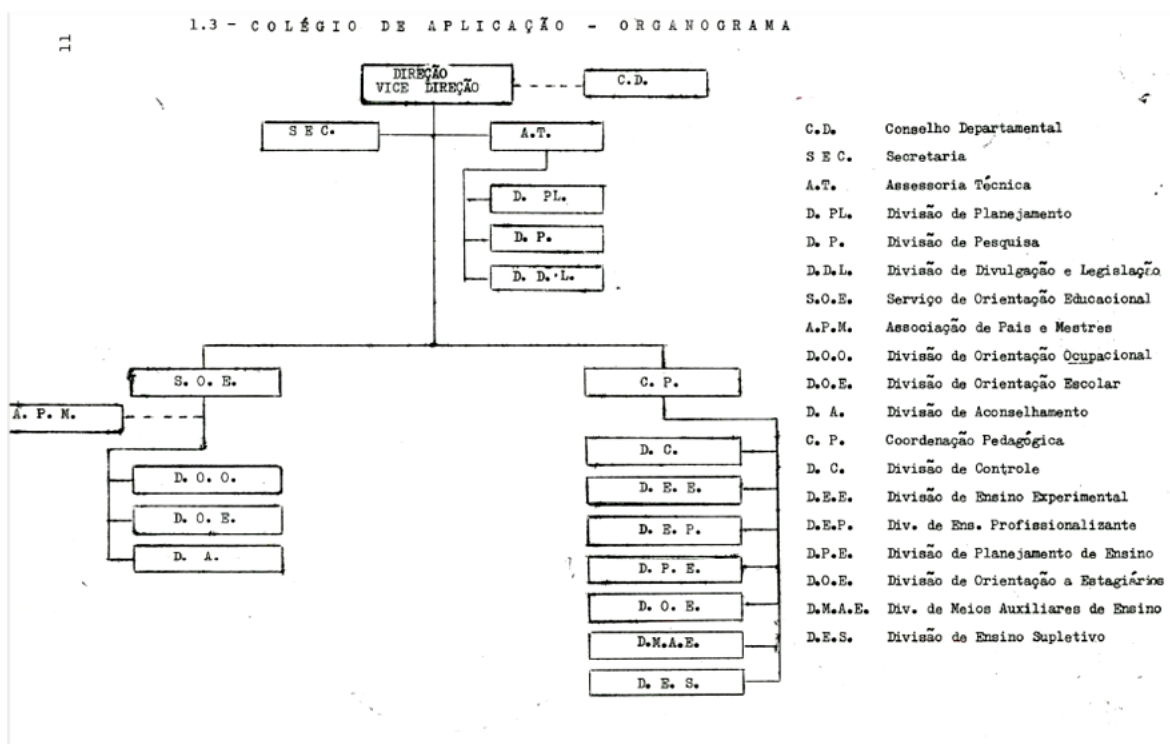


Figura 1 - Organograma do Colégio de Aplicação da UFG de 1974.

Os componentes do SOE naquele momento tinham o cargo de professor do Ensino Médio, inclusive a psicóloga que havia sido contratada naquele ano para trabalhar uma carga horária semanal de 20h. As pedagogas tinham uma carga horária semanal de 40h.

A Divisão de Aconselhamento, formada pela psicóloga, tinha como finalidade, de acordo com o relatório do Colégio de Aplicação do ano de 1974:

Realizar o aconselhamento psicopedagógico aos alunos que tiverem necessidade; identificar os casos que necessitem de cuidados especiais e encaminhá-los a órgãos especializados; e cooperar quando necessário e solicitado, com os professores e funcionários do Colégio em face de problemas de ajustamento (UFG, 1974, p. 110).

Apesar da proposta do SOE como um todo ser focada no ajustamento dos alunos, fica claro que a divisão específica da qual a psicóloga fazia parte foi criada com o intuito de realizar um trabalho mais individualizado com os alunos.

Em 1977, o SOE passa a contar com uma assistente social. Moura (2010) afirma que a contratação dessa profissional se deu em virtude da implementação, no ano anterior, do sorteio como forma de ingresso, fazendo com que diferentes camadas sociais estivessem presentes no Colégio de Aplicação, o que poderia demandar trabalho para um profissional da área de serviço social. Ao longo da história do CEPAE, a

assistente social desenvolveu alguns trabalhos em conjunto com as profissionais de psicologia, como caracterização de alunos novatos e projetos com famílias.

O SOE também atendia a uma das principais funções dos Colégios de Aplicação, pois se configurava como um campo de estágio para muitos alunos da pedagogia da habilitação de orientação educacional e também para alunos de psicologia da antiga Universidade Católica de Goiás. Isso fica evidente em alguns documentos que se referem a reunião com estagiárias, reunião com supervisores de estágio, acompanhamento de estagiárias.

Até o início da década de 1980, ainda há muitos documentos que fazem referência ao SOE, como por exemplo os relatórios do serviço que descreviam atividades como: atendimento a alunos; reuniões com direção, com coordenações e entre a própria equipe do SOE; preparação de semana de planejamento; participação em conselhos de classe e coordenações de classe; entrevistas com alunos novatos para identificar os carentes; discussão sobre recuperação de alunos novatos; atividades em grupo sobre autoconhecimento; realização de palestras; organização de passeios.

Contudo, o último documento em que o SOE aparece data de 1983. A partir da década de 1990 os profissionais de psicologia aparecem nos documentos oficiais da instituição ora compondo o *Setor de Psicologia*, ora vinculados a um setor denominado Setor de Apoio à Ação Pedagógica (SAAP), juntamente com outros servidores técnico-administrativos da instituição como assistente social, pedagogos, bibliotecários e técnicos em assuntos educacionais. De acordo com regimento do CEPAE do ano de 1997, o SAAP deveria realizar um trabalho cooperativo com as necessidades dos docentes e discentes do CEPAE e era dividido em equipes técnicas. Isso evidencia que o SOE não existia mais no Colégio.

Essa mudança acompanha o que foi apontado por Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) que nas décadas de 1990 e 2000 há um enfraquecimento dos SOEs em nível nacional, no que se refere às legislações e à formação nos cursos de pedagogia. Assim como ocorreu no CEPAE, os autores apontam que nessas décadas a orientação educacional é substituída por serviços de apoio.

No início dos anos 2000, de acordo com o regimento do CEPAE cabia à equipe de psicologia do SAAP: mediar discussões que permeiam o processo educativo; observar, acompanhar, atender e orientar alunos, famílias, funcionários e professores individualmente ou em grupos nas questões ligadas ao desenvolvimento humano; promover programas complementares à atividade de ensino; promover atitudes

preventivas; realizar estudos e pesquisas voltadas para alunos com necessidades diferenciadas no processo de aprendizagem e integração; efetivar a participação da família no CEPAE; e desenvolver projetos com os alunos.

Em 2014, é criado no CEPAE um novo setor que agregaria os psicólogos e outros servidores técnicos da unidade, o Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas – SEDAP. A mudança de nome foi pensada no sentido de que as atividades desenvolvidas pelo Setor não precisariam ser de apoio à atividade docente, mas os servidores poderiam contar com autonomia na proposição e desenvolvimento de ações.

A finalidade desse setor é propor e executar atividades que contribuam para a inovação e o aperfeiçoamento dos processos educativos do CEPAE. Dentro dessa proposta, o serviço de psicologia deve contribuir para a compreensão dos processos psicossociais presentes no contexto educativo e desenvolver ações de avaliação, orientação, intervenção, formação e pesquisa relacionadas aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural.

As atribuições previstas nas resoluções do SEDAP e no Regimento do CEPAE de 2014 para a equipe de psicologia se aproximam de uma perspectiva de psicologia escolar crítica que pensa e intervém sobre a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de escolarização.

Perfil dos profissionais

Ao analisar a documentação ficou evidente que, nesses 40 anos de delimitação temporal desta pesquisa, de 1973 a 2013, sete psicólogos passaram pelo serviço de psicologia escolar do CEPAE. Buscamos traçar um perfil desses profissionais a partir dos documentos presentes no arquivo da unidade e de consultas ao CIDARQ e ao Departamento de Pessoal da UFG.

Quadro 2. Perfil dos profissionais (1974-2013)

Profissionais	Formação no período de atuação no colégio	Gênero	Cargo	Carga horária	Tempo de atuação
A	Psicóloga	Feminino	Professora	20h	Menos de dois anos

B	Psicóloga pela Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em psicodrama	Feminino	Psicóloga e Professora	40h	Cerca de 8 anos
C	Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrando em educação	Masculino	Psicólogo e Professor	40h	Cerca de 5 anos
D	Psicóloga pela Universidade Católica de Goiás. Especialista em psicodrama e em psicopedagogia	Feminino	Psicóloga	40h	25 anos
E	Psicóloga pela Universidade Católica de Goiás	Feminino	Psicóloga	40h	22 anos
F	Psicóloga pela Universidade Católica de Goiás	Feminino	Psicóloga	40 h	20 anos
G	Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em psicologia hospitalar e da saúde. Mestre em psicologia na área da saúde.	Feminino	Psicóloga	40 h	5 anos

O cargo de psicólogo no Colégio de Aplicação aparece nas diretrizes do SOE desde 1973, porém a primeira referência a uma psicóloga contratada é do ano de 1974. Consta no relatório anual do Colégio que uma profissional com formação em psicologia, contratada como professora, exercia 20 horas semanais na divisão de aconselhamento do SOE. Esse é o único documento dentre os encontrados que faz referência a essa profissional, o que evidencia que ela ficou pouco tempo no colégio. Ela será identificada como psicóloga A.

Em 1976, outros dois profissionais da psicologia foram contratados, agora não mais como professores, mas como psicólogos. Contudo, esses dois profissionais

dividiram por alguns anos sua carga horária, que à época era de 40 horas semanais, entre o Colégio de Aplicação e a docência na Faculdade de Educação, até que na década de 1980, saem do Colégio e passam a atuar somente como professores na Faculdade de Educação. Serão chamados de psicóloga B e psicólogo C.

O currículo da psicóloga B, encontrado entre os arquivos da unidade, revela que ela foi aprovada em 1976 no concurso de psicóloga da UFG e foi designada para presidir a comissão de elaboração de avaliação de desempenho como integrante do processo de acompanhamento do pessoal docente e administrativo do Colégio de Aplicação. Apesar de não termos encontrado registros a respeito desse trabalho voltado para avaliação de desempenho dos servidores, esse dado nos mostra que a demanda inicial de contratação dessa psicóloga tinha mais relação com uma atuação da psicologia das organizações do que de psicologia escolar, que foi o trabalho que acabou sendo desenvolvido desde sua entrada no colégio, conforme demonstram os documentos.

Ainda de acordo com o currículo dessa profissional, ela possuía especialização em psicodrama, o que se evidencia também pelos relatos de intervenção nos quais utilizava técnicas psicodramáticas.

Em sua graduação, realizou estágio na área de orientação vocacional e realizou diversos cursos nas áreas de educação especial, patologias, psicoterapias breves, relações humanas, dinâmica de grupo, desenvolvimento de pessoal e reabilitação neuropsicológica. Antes de trabalhar no colégio, atuou como psicóloga clínica de reabilitação psicomotora, como psicóloga em institutos psicotécnicos e como psicóloga no Instituto Pestalozzi, além de participar de diversos congressos sobre psicopatia infanto-juvenil, psicodrama, neurologia, reabilitação, orientação educacional e psicomotricidade. Todos esses cursos e eventos ocorreram na década de 1970.

Ela atuou por alguns anos como psicóloga no Colégio de Aplicação e professora na Faculdade de Educação até que, no início da década de 1980, passou a exercer somente a função de professora, deixando de trabalhar no Colégio, onde o último documento referente a sua atuação data de 1984.

Há poucos registros da passagem do psicólogo C pelo colégio, único do sexo masculino entre os sete profissionais. Esses registros não deixam claro o tempo exato que ele trabalhou no Colégio, mas em consulta ao seu currículo na plataforma *Lattes*, encontramos a informação de que ele atuou de 1976 a 1980 no cargo de psicólogo na Faculdade de Educação da UFG e, como o colégio naquela época ainda não era uma

unidade autônoma, acreditamos que esse período diz respeito a sua atuação como psicólogo no Colégio de Aplicação.

Antes de trabalhar no Colégio de Aplicação, esse profissional atuou por dois anos como professor numa faculdade particular onde ministrava a disciplina psicologia. Durante sua atuação no Colégio ele cursou mestrado em educação, quando pesquisou a relação entre teoria e prática na orientação educacional na escola. Vale ressaltar que o serviço de orientação educacional era o espaço de atuação dos psicólogos no Colégio de aplicação naquele momento.

Do ano de 1981, encontramos um documento que afirma que a partir daquele ano os psicólogos B e C são enquadrados na categoria funcional de professor de ensino superior do grupo magistério. Esse ano coincide com a descrição em seu currículo de quando passa a atuar apenas como professor da Faculdade de Educação. Diante disso, acreditamos que esse profissional atuou no Colégio por cerca de cinco anos.

Em 1979, outras duas psicólogas passam a atuar no Colégio, as psicólogas D e E que permaneceram trabalhando lá por 25 e 22 anos, respectivamente, até sua aposentadoria. A psicóloga D foi aprovada em concurso e ao longo dos anos de atuação no colégio realizou diversas formações, como: especialização em psicodrama e em psicopedagogia; formação em psicodiagnóstico, orientação vocacional, terapia de casal e familiar e cursos sobre temas diversos como sexualidade.

A psicóloga E, trabalhava na escola de agronomia e foi trazida para o Colégio devido ao empenho da psicóloga B e da direção da escola. Em um ofício destinado à Escola de Agronomia, no ano de 1979, a chefe da divisão de aconselhamento solicita a vinda para o colégio de uma psicóloga que estava lotada naquela unidade, e usa como justificativa o fato dela desempenhar carga horária reduzida no Colégio tendo em vista seu exercício de 20h semanais na Faculdade de Educação como professora.

Em 1988, uma outra psicóloga passa a trabalhar no CEPAGE, essa psicóloga, a F, permanece no Colégio até 2008 quando se aposenta. No dossiê das psicólogas E e F, localizado no arquivo geral do colégio, consta que elas entraram na universidade no cargo de agente administrativo, mas como tinham formação em psicologia tiveram seus cargos alterados para psicólogos pelo diretor da Divisão de Controle de Cargos e Empregos do Departamento de Pessoal da UFG. Além desse documento específico, foram encontrados no dossiê das profissionais diversos certificados de participação em cursos e eventos de psicologia e educação.

Por muitos anos então, o Colégio de Aplicação contou com essas três psicólogas atuando ao mesmo tempo, as psicólogas D, E e F que foram as profissionais de psicologia que mais tempo atuaram lá. Os documentos mostram vários trabalhos realizados em conjunto entre elas, como um projeto sobre sexualidade e encontros com famílias.

Em 2009, após aposentadoria das 3 psicólogas anteriores uma nova psicóloga é contratada, a psicóloga G, que permanece no CEPAE até 2013 quando é realizada troca com um dos atuais psicólogos da unidade. A psicóloga G solicitou mudança para o Hospital das Clínicas da UFG, pois tinha sua formação voltada para área de psicologia hospitalar e da saúde.

Não é possível estabelecer um perfil único dos profissionais que passaram pelo CEPAE. Nunes (2016) nos lembra que o perfil profissional é uma construção histórica e dinâmica, marcada por processos culturais, por mudanças institucionais e inovações nas práticas e demandas. Os perfis não devem ser entendidos como cristalizações do fazer profissional, mas serem analisados a partir de cada contexto, considerando as peculiaridades das construções individuais, coletivas e profissionais.

No entanto, podemos tecer algumas considerações sobre os profissionais que fizeram parte dessa história. Em relação ao gênero temos uma maioria do sexo feminino o que está de acordo com a pesquisa realizada em 1988 pelo Conselho Federal de Psicologia, quando Rosas, Rosas e Xavier (1988) afirmam que cerca de 85% dos psicólogos brasileiros eram mulheres.

Em relação à formação, há grande incidência de profissionais formados em nosso estado na antiga Universidade Católica de Goiás, atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás, que foi a primeira instituição a oferecer o curso de psicologia no estado, desde 1973. De acordo com a pesquisa realizada por Santana (2002), podemos afirmar que esses profissionais tiveram contato na graduação com a psicologia escolar por meio da disciplina denominada Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, que era uma disciplina fundamentada na abordagem comportamental e que fazia poucas discussões a respeito dos diferentes contextos educativos, visto que priorizava discussões sobre controle do comportamento.

Em relação ao cargo, a primeira psicóloga foi contratada como professora, os dois seguintes como psicólogos, mas também exerciam a função de professores e o restante tinha o cargo de psicólogo. Souza (2010) afirma, em estudo realizado com psicólogos escolares das redes públicas de ensino do estado de São Paulo, que cerca de

12% dos psicólogos são contratados como professores, mostrando que, apesar disso ainda ocorrer, esses números vêm diminuindo e o cargo de psicólogo escolar está mais presente.

Observa-se que a maioria dos profissionais tinha um trânsito em relação à psicologia escolar ou às relações entre psicologia e educação. A psicóloga B já havia trabalhado em escola antes de entrar no Colégio de Aplicação e era professora na Faculdade de Educação; o psicólogo C também já havia atuado como professor e pesquisava a orientação educacional no mestrado. E as outras profissionais realizavam diversos cursos de formação nas áreas de educação e psicologia. Apenas a psicóloga G teve sua formação voltada para a área da saúde.

De acordo com os documentos encontrados, é possível perceber a existência de preocupação desses profissionais com formação continuada ao longo desses anos. Em seus dossiês no arquivo da unidade, constam certificados de participação em diversos cursos de formação e eventos acadêmicos nas áreas de educação e psicologia. Além disso, também foi encontrada uma grande quantidade de material de estudos que englobavam textos acadêmicos, legislações, livros e revistas.

Outro exemplo de documento que demonstra essa busca por formação é um bloco de anotações do Congresso Brasileiro de Adolescência realizado em 1991, do qual uma das psicólogas participou e teceu várias anotações sobre educação sexual, drogas, evasão e distúrbios de aprendizagem. Os relatórios de atividades do SOE e, posteriormente, os do setor de psicologia sempre evidenciavam a presença de momentos para estudo e a participação em eventos acadêmicos ou cursos.

Essa constatação contradiz o que Langenbach e Negreiros (1988) observaram em sua pesquisa, de que profissionais psicólogos que atuavam em áreas que não fosse a clínica não tinham um engajamento com a aquisição do saber e com a formação continuada. Já um estudo mais recente realizado por Souza (2010), identifica que 93% dos psicólogos escolares entrevistados realizaram algum tipo de formação após a graduação.

Martínez (2007) defende que a busca por formação continuada deve ser um compromisso do psicólogo escolar que se responsabiliza pelo processo de aprimoramento da prática profissional, com vistas a aceitar e lidar com novos desafios. Podemos afirmar que os profissionais de psicologia que passaram pela história do CEPAE apresentavam esse compromisso.

Patto (1984) em levantamento realizado junto à prefeitura de São Paulo no ano de 1977, destaca que vários psicólogos haviam sido contratados nos anos anteriores para exercerem a função de psicólogos escolares no município, ampliando sua atuação para além das clínicas, alcançando as escolas que integram a rede pública de ensino. É importante ressaltar que nessa mesma década a psicologia surge e se estabelece no CEPAE com psicólogos contratados.

Não podemos afirmar que era esse um movimento nacional, mas que em alguns contextos como o Colégio de Aplicação da UFG e o município de São Paulo, houve na década de 1970 um movimento de estabelecimento da psicologia escolar, atuando nas escolas e não mais se ocupando apenas de avaliação de alunos em clínicas ou serviços de saúde do escolar. Todavia, esse parecia ser um movimento voltado para as capitais, evidenciado por Rosas, Rosas e Xavier (1988) e D'Amorim (1988) quando afirmam que em 1988, 69% dos psicólogos brasileiros atuavam nas capitais. Em relação à área de atuação, 33,5% dos psicólogos brasileiros atuavam na área escolar naquele ano, contra 66,3% na clínica e 36,3% na organizacional. Naquele ano, Goiás contava com 771 psicólogos dos quais 82% estavam em Goiânia.

Avaliação psicológica

De acordo com os documentos pesquisados, a realização de avaliação psicológica foi uma atividade recorrente na prática dos psicólogos do Colégio de Aplicação, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Dessa forma, é uma categoria relevante para esse trabalho.

Fazendo um resgate histórico acerca dos testes psicológicos, Silva (2011) afirma que o surgimento dos testes e da psicologia como ciência no final do século XIX têm estreita relação. A autora afirma que os primeiros testes psicológicos remontam aos estudos das capacidades psicossensoriais humanas empreendidas pelos psicofisiologistas alemães no século XIX, quando a psicologia nasce como ciência.

Para o entendimento do processo de surgimento e desenvolvimento dos testes psicológicos no contexto mundial, destacam-se as contribuições de Galton e de Binet. O inglês Galton (1822-1911), considerado pai da psicometria, defendia que a inteligência é hereditária e podia ser medida, adotava uma perspectiva genética e eugenista. De outro lado, na França, temos Binet (1857-1911), que entendia a inteligência como multifacetada e era contrário à obtenção de um número para defini-la. Tinha

preocupações pedagógicas e foi o criador de uma escala de inteligência que, para ele, não deveria se prestar a estabelecer hierarquias entre crianças, mas, sim ser destinada ao diagnóstico de problemas escolares, para, junto a outras informações identificar crianças levemente atrasadas e que necessitem de assistência especial. Para ele, o baixo rendimento escolar não deveria ser usado para atestar uma capacidade inata limitada, mas para identificar como uma assistência especial poderia contribuir para melhorar o desempenho (Silva, 2011).

A escala de Binet teve grande difusão nos Estados Unidos e no Brasil para medir inteligência, e foi base para o desenvolvimento de outros testes, porém, teve seus pressupostos deturpados e a visão eugenista e de mensuração de Galton foi imposta sobre a dele. Sua escala acabou sendo utilizada em grandes públicos, como nos soldados que iriam para a Guerra e também nas escolas. A escala de Binet é considerada umas das maiores demonstrações de uso indevido da ciência do século XX. Um exemplo disso ocorreu quando Goddard, psicólogo norte americano, utilizou a escala de Binet em imigrantes que tentavam entrar nos Estados Unidos, sem considerar a diferença de idioma ou o cansaço e nervosismo após longa viagem. A partir disso, aumentou em 570% o número de deportações por deficiência mental no ano de 1914 nos Estados Unidos (Silva, 2011).

Foi também Goddard que, em 1906, fez o primeiro grande uso da escala de Binet em escolas quando testou 2400 crianças e iniciou uma campanha pela testagem dos alunos nas escolas públicas para identificar e encaminhar aqueles com resultados insatisfatórios para escolas especiais. Essa campanha incluía treinamento de professores para aplicação do teste e distribuição pelo país de cópias da escala, que ele mesmo havia traduzido para o inglês. Com isso, os resultados dos testes passam a determinar decisões educacionais (Silva, 2011).

Patto (1991) esclarece que nos primeiros anos do século XX, especialmente após a Guerra Mundial, os testes psicológicos têm forte inserção nas escolas para identificar os superdotados e os subdotados e assim lhes oferecer uma educação adequada. A autora assevera que esses instrumentos desconsideram questões sociais, econômicas, escolares, políticas e atribuem os resultados a questões individuais dos alunos. Essa disseminação dos testes acontece dentro de um contexto de proliferação dos ideais da Escola Nova.

Nessa conjuntura, submeter as crianças que não atendiam ao esperado a avaliações e diagnósticos se torna um movimento comum dentro das escolas, gerando

uma psicologização das dificuldades escolares e produzindo rótulos que majoritariamente eram destinados às crianças provenientes das classes trabalhadoras que integravam (e ainda integram!) o maior número de “fracassados” dentro da escola (Patto, 1991).

No Brasil, é pela via da educação que os testes psicológicos entram no país, mais especificamente pelas mãos de José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque que, em 1924, publica a obra *tests: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação dos alunos*. Nos anos seguintes são publicadas várias obras com essa temática. Os testes psicológicos são vistos como possibilidade de dar o status de ciência à psicologia no país e um caráter científico para a educação, inspirado pelo positivismo do período republicano. Nesse cenário, as escolas normais e seus laboratórios de psicologia foram os principais lugares onde ocorreu a disseminação, estudo e desenvolvimento de técnicas de avaliação psicológica em nosso país (Silva, 2011).

Para Primi (2010), a avaliação psicológica é uma atividade complexa que

constitui-se na busca sistemática de conhecimento a respeito do funcionamento psicológico das pessoas, de tal forma a poder orientar ações e decisões futuras. Esse conhecimento é sempre gerado em situações que envolvem questões e problemas específicos (p. 26).

Essa avaliação deveria, então, englobar diferentes ferramentas e ser realizada em situações em que realmente houvesse uma demanda. Contudo, historicamente em nossas escolas, a avaliação psicológica esteve associada, e até mesmo confundida, apenas ao uso de testes. Principalmente testes psicométricos que buscavam explicação e causa para um fracasso escolar tendo como foco as capacidades mentais dos alunos.

Patto (1984, 1991) aponta que, no Brasil, a psicometria e o modelo clínico guiaram a atuação do psicólogo escolar, que teve como primeiro e principal papel medir inteligência e diagnosticar os aptos e inaptos a estarem na escola e a trilharem um caminho na organização da sociedade. A perspectiva adotada era individualizante e mascarava as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Apesar das fortes e necessárias críticas ao uso dos testes psicológicos na atuação em psicologia escolar, Patto (1991), salienta que os profissionais de psicologia

o fizeram imbuídos de ideias democráticas e compartilharam esperanças de que era chegado o tempo da sociedade igualitária, livre e fraterna. Através de seu trabalho propõe destinar os mais aptos e não os mais ricos aos níveis mais altos da pirâmide social. Eram humanistas equivocados sonhando com justiça numa ordem social injusta. Acabaram fortalecendo

a crença na possibilidade de oportunidades iguais que tentavam viabilizar através de dois recursos: o uso de instrumentos que queriam infalíveis na mensuração das verdadeiras disposições naturais e a expansão e aprimoramento do sistema escolar. (p. 42)

No Colégio de Aplicação da UFG, as avaliações psicológicas realizadas eram baseadas principalmente em testes. Há registros sistemáticos dessa prática entre os anos de 1974 a 1983. Assim como ocorreu no país, onde a primeira e principal função da psicologia escolar foi aplicar testes em alunos, essa foi também uma prática adotada desde os primórdios da atuação da psicologia nessa instituição. Para analisar essa categoria utilizamos resultados de avaliação psicológica, folhas de testes preenchidas, relatos de atendimentos, anotações, planejamentos e relatórios do Colégio e do SOE.

Todos os alunos que ingressavam no Colégio de Aplicação, que naquela época oferecia a partir da 5ª série, passavam por avaliação psicológica. Em uma anotação manuscrita em uma ficha de um aluno do ano de 1977 lê-se: "Não matriculado. Falta o fator G" o que leva a crer que os alunos só poderiam ser matriculados no Colégio após passarem pela avaliação psicológica completa.

O fator G foi defendido pelo psicólogo inglês Charles Spearman, em 1904. Spearman, que tinha influência de Galton em sua teoria, afirmava que toda atividade intelectual podia ser expressa por um fator de inteligência geral ou fator G. O autor postulava que, numa correlação positiva, se uma pessoa apresenta bons resultados na avaliação de uma habilidade, ela tende a ir bem na avaliação das outras. Os estudos do fator G foram base para o desenvolvimento de vários testes de inteligência, como as Matrizes Progressivas de Raven, por exemplo.

A avaliação dos alunos novatos, no Colégio de Aplicação, englobava testes de inteligência verbal, compreensão verbal, fluência verbal, memória auditiva, memória visual, rapidez e exatidão de cálculo, raciocínio abstrato e levantamento de interesses. Os resultados eram enviados para os professores ou para a direção para que ela socializasse com os professores a fim de que eles pudessem levar em consideração no tratamento com os alunos e para subsidiar o planejamento e o trabalho pedagógico (Figuras 2 e 3).

Essas avaliações de alunos ingressantes estão no rol de ações que podem ser localizadas dentro da perspectiva de prevenção que aparece como diretriz do SOE e são criticadas por Patto (1991). Logo ao chegar à escola, os alunos eram avaliados em suas capacidades mentais e os resultados eram encaminhados para os professores de cada

turma com o intuito de auxiliá-los.

Da : Divisão de Aconselhamento do C.A.
 Aos : Professores do Colégio de Aplicação

Senhor Professor :

A fim de dar-lhe mais subsídios para a montagem do seu planejamento, apresentamos-lhe nessa o oportunidade, o quadro síntese dos resultados da avaliação psicológica dos alunos, selecionados para a 5ª Série do 1º Grau, do corrente ano.

Esclarecemos ainda, que esses resultados se referem a uma amostra de 46 alunos, dentre os 60 sorteados.

Desejando-lhe muito sucesso neste ano de 1977, colocamo-nos ao seu inteiro dispor, para maiores esclarecimentos.

Figura 2 - Memorando com resultado de avaliação psicológica de alunos realizada em 1977.

Lembramos aqui de Loureiro (1997) ao afirmar que a psicologia escolar não pode assumir o papel de auxiliar da educação sem questionar o tipo de educação oferecido nas escolas, mas, sim,:

captar todas essas nuances do fato educacional: ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado, deve começar por ser verdadeiramente uma Psicologia da Escola, ou seja, um estudo do modo como a educação escolar concreta atua, sob a hegemonia burguesa, na reprodução dos indivíduos no cotidiano das escolas (p. 460).

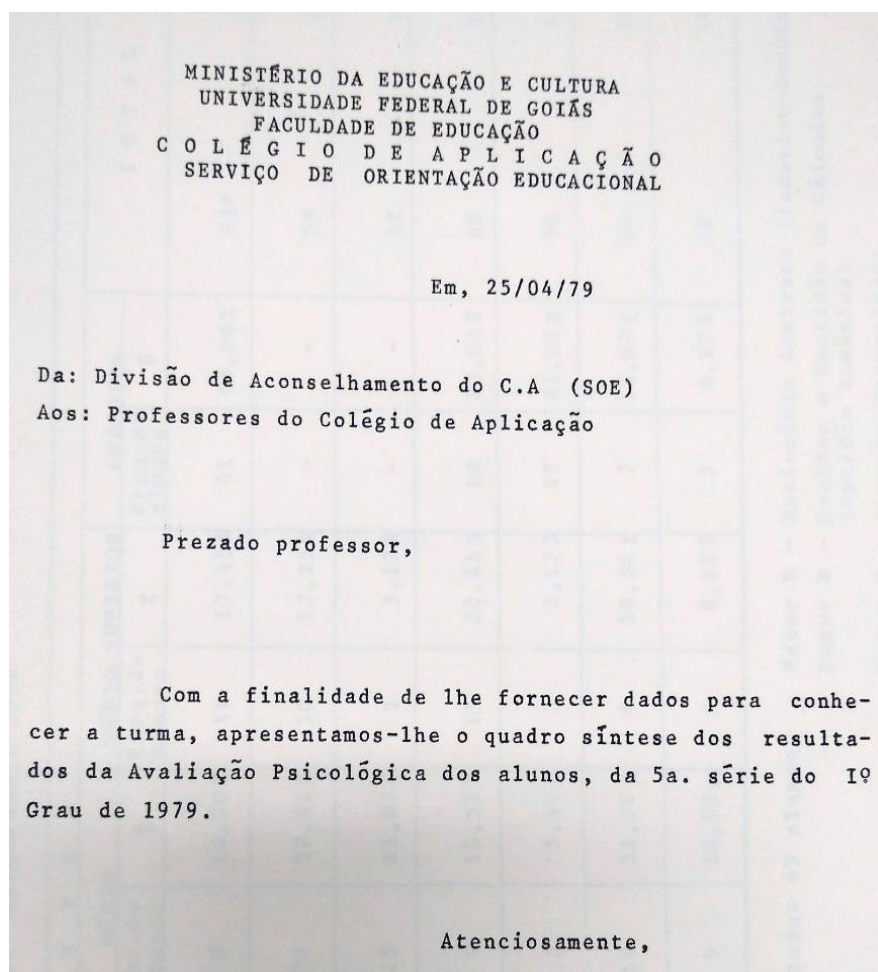


Figura 3 - Memorando com resultado de avaliação psicológica de alunos realizada em 1979

Os resultados das avaliações que eram enviados para os professores apresentavam a porcentagem dos alunos das turmas em cada nível de inteligência (inferior, médio inferior, médio, médio superior e superior) (Figura 4). Além disso, os alunos possuíam fichas em que seus resultados individuais eram registrados. Vale ressaltar que, de acordo com as avaliações realizadas, uma grande porcentagem dos alunos apresentava nível superior em relação ao fator G e ao fator P que se referia à atenção concentrada. Entretanto, apresentavam nível inferior no que diz respeito à fluência verbal, o que se configurou num tema de pesquisa dos psicólogos da instituição que será apresentado na categoria material de estudo.

RESULTADO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA													
GRUPO TESTADO: Alunos da 5a. série/79													
NÚMERO DE PESSOAS TESTADAS: 58													
PERÍODO: MARÇO/ABRIL 1979													
FATORES		N Í V E I S										T O T A L	
		INFERIOR		MÉDIO INFERIOR		MÉDIO		MÉDIO SUPERIOR		SUPERIOR			
		Freq.de alunos	%	Freq.de alunos	%	Freq.de alunos	%	Freq.de alunos	%	Freq.de alunos	%		
NÍVEL MENTAL	Fator G	1	1,59%	2	3,17%	8	12,70%	11	17,46%	41	55,08%	63*	100%
A P T I D Õ E S	Fator V	8	13,79%	18	31,03%	22	37,93%	10	17,25%	-	-	58	100%
	Fator W	27	46,55%	13	22,41%	15	25,87%	3	5,17%	-	-	58	100%
	Fator Ma	6	10,35%	12	20,69%	9	15,52%	13	22,41%	18	31,03%	58	100%
	Fator P	4	6,9%	1	1,73%	3	5,17%	3	5,17%	47	81,03%	58	100%
	Fator N	9	15,52%	17	29,31%	19	32,76%	6	10,34%	7	12,07%	58	100%
	Fator R	24	41,38%	17	29,31%	9	15,52%	5	8,62%	3	5,17%	58	100%
NOTA: Fator G - Inteligência Geral * - testados 63 alunos													
Fator V - Compreensão Verbal													
Fator W - Fluência Verbal													
Fator Ma- Memória Auditiva (aptidão mnemônica)													
Fator R - Raciocínio Abstrato (indutivo-dedutivo)													
Fator N - Rapidez e Exatidão de Cálculos (aptidão numérica)													
Fator P - Atenção Concentrada													

Figura 4 - Resultado de avaliação psicológica de alunos do ano de 1979

Há também registros de avaliação psicológica realizada com alunos que apresentavam baixo rendimento escolar. Alguns documentos evidenciam solicitações da direção para que determinados alunos fossem avaliados.

As avaliações desses alunos englobavam as Matrizes Progressivas de RAVEN (Figura 5), teste da família, HTP, Bateria fatorial CEPA contendo testes de inteligência não verbal, teste de sinônimos, teste de fluência verbal, séries numéricas, atenção concentrada, rapidez, exatidão de cálculo e inventário de interesses. Em alguns casos, para além dos testes, eram realizados atendimentos individuais com os alunos e/ou entrevistas com os pais. Os resultados eram divulgados para os professores ou para a direção quando era ela a solicitante. Há também referência, porém em menor quantidade, à utilização de Bateria de Dislexia, Teste Visomotor de Bender e Exame Psicomotor. Entre os arquivos, foram encontrados vários cadernos desses testes, tanto em branco, quanto preenchidos.

Em alguns casos, de acordo com o resultado dos testes, era realizado encaminhamento para psicoterapia, reabilitação psicomotora, fonoaudiologia, ou acompanhamento pelo SOE. Em outros eram dadas orientações aos pais e/ou aos professores.

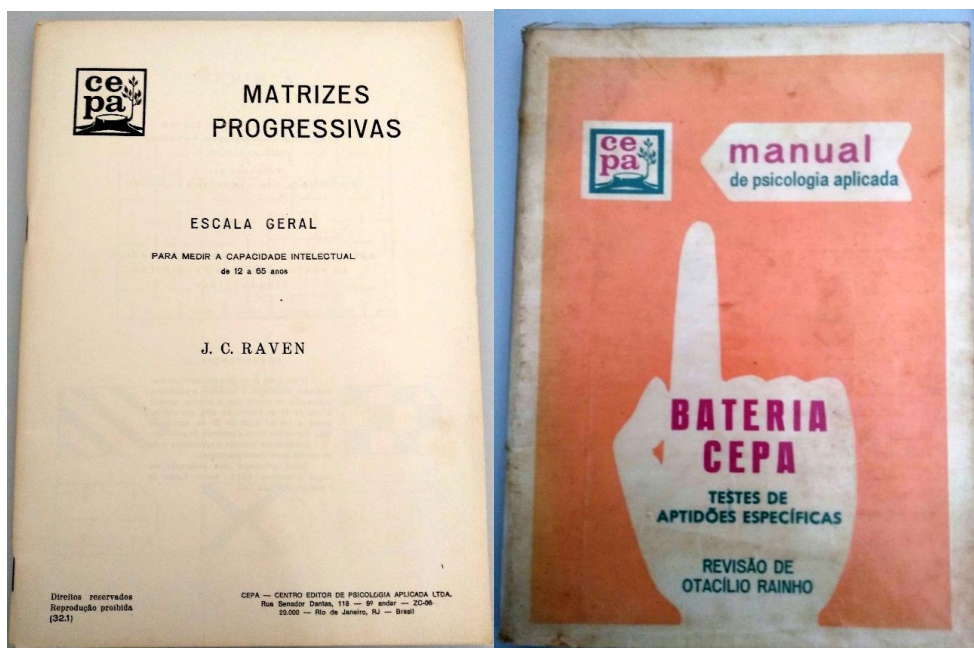


Figura 5 - Caderno Matrizes Progressivas de Raven e Caderno Bateria CEPA

Sobre as avaliações psicológicas presentes nos documentos oficiais da instituição, no relatório do colégio do ano de 1974 encontramos, dentre outras atividades desenvolvidas pela psicóloga: a realização de 11 avaliações intelectuais; 8 exames de psicomotricidade; 5 avaliações de personalidade; e 6 encaminhamentos à neurologista.

O relatório do ano de 1977 afirma que foram realizados aplicação de testes de inteligência, interesse e aptidão em 60 alunos recém-ingressos e em alunos que buscaram orientação psicológica. Informa ainda que foi realizada avaliação psicológica por solicitação da direção em 12 alunos da 5ª série que apresentavam baixo rendimento; tabulação dos testes e divulgação dos resultados para os professores, bem como, elaboração de pareceres sobre alunos testados.

Já o relatório do SOE de 1981, descreve como uma das atividades realizadas pelas psicólogas, a aplicação de testes nos alunos encaminhados para diagnóstico das causas que interferem no seu rendimento escolar.

Foram encontrados alguns pareceres psicológicos desses alunos encaminhados pela direção por baixo rendimento escolar no ano de 1977. A avaliação psicológica nesses casos foi realizada através da aplicação dos testes Raven, atenção concentrada, teste de família e HTP e ainda de entrevista com famílias. Os seguintes encaminhamentos foram dados:

Primeiro aluno, 11 anos, 5ª série:

Mediante os dados expostos, somos de parecer que o aluno seja encaminhado para a divisão de orientação escolar a fim de que seja sistematizado horário e método para estudo (UFG, 1977).

Segunda aluna, 12 anos, 5ª série:

Com base nos dados acima somos de parecer que a aluna nada apresenta de significativo, do ponto de vista psicológico, que possa justificar a baixa no aproveitamento escolar (UFG, 1977).

Terceiro aluno, 11 anos, 5ª série:

Tendo em vista os resultados dos testes somos de parecer que os pais do aluno sejam orientados no sentido de oferecer condições que possibilitem a identificação maior com a figura paterna (UFG, 1977).

Interessante notar que em dois dos três pareceres realizados não são apresentadas justificativas ou encaminhamentos de cunho psicológico para as demandas que foram colocadas pela escola, pelo contrário, em um dos casos sugere-se orientação sobre método de estudo e em outro enfatiza-se que a aluna não apresenta nada do ponto de vista psicológico, ou seja, a escola deveria, então, pensar em soluções pedagógicas. Isso mostra que apesar do serviço de psicologia ter apresentado atuação com viés clínico, realizado com frequência avaliações psicológicas e atendido às demandas da instituição que buscava individualizar algumas problemáticas, aparentemente, também apresentava alguma resistência em psicologizar questões de ordem pedagógica.

Os relatórios anuais de atividades exercidas da década de 1970 e início de 1980, apesar de também apontarem ações que poderiam ser descritas como coletivas e institucionais e que serão apresentadas ao longo desse capítulo, trazem, em sua maioria, a prática dos psicólogos numa perspectiva clínica com viés individualizante por meio de testes e avaliações.

Dentre os registros de atendimentos individuais a alunos e os registros de orientação vocacional que se configuram como duas outras categorias neste trabalho, também aparecem registros de uso de testes.

Um documento do ano de 1979 lista os alunos que obtiveram resultado com nível superior no teste de inteligência verbal e tem os professores como destinatários. Não sabemos exatamente com qual objetivo, mas lembramos aqui o conceito de profecia autorrealizadora e o experimento realizado por Rosenthal e Jacobson em 1968, quando foram a uma escola primária e após a aplicação de um teste de inteligência apontaram para os professores, aleatoriamente, alguns alunos como potencialmente capazes de rápido desenvolvimento. Após quatro meses retornam à escola e identificam

que aquelas crianças de quem as professoras esperavam maior progresso realmente apresentaram melhores resultados. Esse experimento mostra como a expectativa do professor pode estar relacionada ao desempenho dos alunos e como o saber psicológico ou o resultado de testes psicológicos podem estar relacionados com a construção dessa expectativa.

Uma outra hipótese para essa lista se refere a estudos que foram realizados no Colégio de Aplicação sobre a relação entre fluência verbal e rendimento escolar, tópico que será abordado na categoria material de estudo.

O Plano de ação do Colégio de Aplicação para os anos de 1982 e 1983 traz alguns objetivos para o trabalho do colégio no ano seguinte e apresenta algumas diretrizes. A primeira diretriz diz respeito a promoção de “um bom nível de ensino para a clientela de 1º e 2º graus do Colégio, com vistas a oferecer modelos e experiências de ensino-aprendizagem dentro da realidade histórico-social do estado de Goiás” (UFG, 1982, p. 01).

Uma das metas dentro dessa diretriz era minimizar as defasagens de habilidades e conteúdos dos alunos novatos e repetentes. O primeiro mecanismo de ação para alcançar tal meta era “organizar a aplicação de testes-diagnóstico logo após a realização dos sorteios” (UFG, 1982, p. 02)

Esse plano de ação, mostra a importância que era dada aos testes psicológicos naquele contexto, quando nos documentos oficiais da instituição, os resultados dos testes seriam usados para alcançar metas e melhorar o ensino. Os outros mecanismos de ação apresentados eram: oferecer sessões de recuperação com aumento da carga horária de português e matemática, intensificar atividades de educação artística e criar turmas de estudo dirigido.

Em um levantamento de materiais para serem adquiridos pelo colégio, os materiais solicitados pelo setor de psicologia são apenas testes, como a Bateria Cepa, Bateria DAT, Bateria Vetor, Bateria Burocrática, Bateria TSP, e outros testes (Figura 6). Esse é um documento sem data, contudo estava localizado entre arquivos da década de 1980.

Assim como aconteceu e ainda acontecia no resto do país naquele contexto das décadas de 1970 e 1980, os documentos analisados nessa pesquisa evidenciam que os testes foram um instrumento que dava legitimidade para a atuação do psicólogo dentro do Colégio de Aplicação. Da forma como são apresentados nos documentos, os testes poderiam dar explicações para o não aprender de alguns alunos e até mesmo orientar a

prática dos professores a partir de seus resultados.

RELAÇÃO DO MATERIAL A SER ADQUIRIDO PARA O SETOR DE PSICOLOGIA		
1. Bateria Cepa		
- ENW - Formas A, B e C	-	(100 de cada)
- Sinônimos - forma A	-	100
- Atenção concentrada (Toulouse)	-	100
- Séries numéricas	-	100
2. Bateria D.A.T.		
- Raciocínio verbal		
100 folhas de respostas		
- Raciocínio abstrato		
30 cadernos + 100 folhas de respostas		
- Relações espaciais		
30 cadernos + 100 folhas de respostas		
- Raciocínio mecânico		
30 cadernos + 100 folhas de respostas		
- Rapidez e exatidão		
15 cadernos + 50 folhas de respostas		
3. Bateria Vetor		
- G-36		
200 folhas de respostas		
- Teste de inteligência verbal V-47		
manual - 1		
5 exemplares do teste		
- R-1 Teste não verbal de inteligência		
manual - 1		
crivo de correção		
5 exemplares + folhas de respostas		
- Teste de atenção concentrada - AC		
manual - 1		
crivo de correção - 1		
bloco com 50 folhas de aplicação - 2		
- Teste de destreza digital - TC		
1 manual		
- Levantamento de interesses profissionais		
manual - 1		
5 exemplares		

Figura 6 - Lista de material a ser adquirido para o setor de psicologia

A atuação baseada em testes, aparentemente, descolados da realidade social, está de acordo com o que era esperado e demandado para o psicólogo escolar em nível nacional naquele momento. Como já exposto nesse trabalho, estudiosos das relações entre psicologia e educação, como Maria Helena Souza Patto, indicam que historicamente, uma das atribuições principais dos psicólogos dentro das escolas foi avaliar e diagnosticar crianças através de testes e avaliações dentro de uma perspectiva clínica de psicologia.

Pfrom Netto, que hoje é reconhecido por pesquisas como a de Barbosa (2011), como um dos autores de grande contribuição para a psicologia escolar brasileira, escreveu em 1985 um guia de atuação para psicólogos escolares no qual afirma que a psicologia escolar atua principalmente no diagnóstico, intervenção e aconselhamento de crianças e adolescentes e destaca algumas linhas de atuação:

Dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e distúrbios que em maior ou menor escala interferem no ajustamento pessoal e social da criança, entrevistas e *administração de testes psicológicos*, participação em empenhos da escola no sentido de educar com maior eficiência, assistência aos esforços cooperativos de pais e mestres, auxílio na solução de problemas delicados ou controversos, assistência psicológica individualizada a discentes e docentes com problemas especiais (Netto, 1985, p. 13-2. grifos nossos).

Essas atribuições postulados por Netto (1985) estão próximas do que era realizado no âmbito da psicologia escolar do Colégio de Aplicação naquele contexto, ou seja, uma prática que visa resolver problemas geralmente localizados nos alunos e que usava os testes como principal instrumental.

Patto (2005) aponta que os vereditos sobre a capacidade intelectual dos alunos avaliados não levam em consideração a limitação dos conceitos de inteligência e normalidade que sustentam esses testes. Os diagnósticos geralmente individualizam o fracasso e não se referem à qualidade do ensino oferecido e a realidade social. Nesse sentido, a psicologia dentro da escola contribuía para a manutenção de discursos ideológicos e liberais das capacidades individuais.

Na década de 1980, integrado ao movimento de crítica em relação à psicologia brasileira em geral e também à psicologia escolar, o uso de testes psicológicos dentro da escola para avaliar a queixa escolar ou para propor ações pedagógicas começa a ser questionado e repensado. A proposta é não mais individualizar queixas, mas entender o fracasso escolar inserido numa rede que engloba a escola e suas nuances, bem como a sociedade capitalista em que esse fracasso acontece e se sustenta. Hoje, de acordo com esse movimento iniciado mais marcadamente na década de 1980, o uso e abuso dos testes psicológicos na história da psicologia escolar é tema de fortes críticas.

Contudo, a realização de avaliação psicológica continua sendo uma forte demanda para os psicólogos escolares. Sobre isso, na tentativa de rever essa prática, Chiodi e Facci (2013) apontam que na década de 1990 outras formas de avaliação que não se baseavam em testes começaram a ser discutidas, sendo chamadas de avaliação dinâmica. As autoras se referem a Linhares, Escolano e Enumo (2006) ao afirmarem

que essas novas formas de avaliação vieram da necessidade prática de encontrar novas medidas para crianças que não se saíam bem em testes convencionais. Passaram a considerar os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vigotski, e, nesse sentido, deveriam se interessar em compreender como a criança aprende ao invés de avaliar o que ela já aprendeu.

Martinez (2009) ao analisar os compromissos da psicologia com a educação brasileira, afirma que a concepção de avaliação e diagnóstico das dificuldades escolares vêm se modificando ao longo dos anos. Que de uma avaliação realizada à margem da situação real, onde as dificuldades escolares se expressam, com foco no aluno e feita fundamentalmente, a partir de testes com forte conotação quantitativa e clínica, vem se modificando para uma avaliação processual que considera os espaços sócio-relacionais em que as dificuldades escolares se expressam, no marco de um trabalho em equipe no qual o professor tem um importante papel.

Os documentos mostram que, acompanhando esse movimento nacional de crítica ao uso e abuso de testes nas escolas, no CEPAE a realização sistemática de avaliação psicológica baseada em testes aconteceu até meados da década de 1980. A partir do ano de 1985 não há mais registros dessas avaliações, o que leva a crer que não ocorriam mais ou que não foi possível encontrar essa documentação. O uso de testes continuou na década de 1980 em orientação vocacional e com alguns alunos que apresentavam baixo rendimento. Da década de 1990, há um registro de trabalho de conclusão de curso de uma estagiária de psicologia que, orientada pela psicóloga D, realizou avaliação psicológica com alunos que apresentavam baixo rendimento escolar, utilizando para isso, testes e jogos.

Dos anos 2000, foram encontrados vários relatos de atendimentos a alunos que haviam sido diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou que eram encaminhados pela escola para avaliação neuropsicológica por dificuldade de atenção e/ou por agitação.

Moysés e Collares (2010) alertam que desde a década de 1970, autores como Ivan Illich têm questionado um processo de medicalização enfrentado pela sociedade, o qual transforma questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais e de ordem biológica. Para as autoras a medicalização no contexto escolar tem inventado diversas “doenças do não aprender” que mascaram questões sociais diversas e atribuem dificuldades de escolarização a uma questão médica e individual.

A maioria desses discursos medicalizantes na escola referem-se ao TDAH. Esse suposto transtorno se caracteriza por uma dificuldade de concentração e por hiperatividade. Ele tem sido diagnosticado por médicos e neuropsicólogos por meio de testes específicos como o SNAP-IV, testes de inteligência, de atenção e memória e ainda através de neuroimagens. O tratamento medicamentoso é realizado com cloridrato de metilfenidato. Dados apresentados pelo Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade apontam que o Brasil é o segundo maior consumidor mundial desse medicamento, atrás apenas dos Estados Unidos. De 2009 para 2013 houve um aumento de 180% no consumo desse medicamento no país.

Fazendo um paralelo com o contexto eugênico da primeira república debatido por Patto (2004), Schwarcz (1993) e Gondra (2007), apesar de termos uma configuração diferente do que ocorria em 1890, o discurso médico, muitas vezes legitimado pelo discurso psicológico, permanece invadindo lares e escolas, instruindo práticas pedagógicas e cerceando modos de ser através de diagnósticos maciços de supostos transtornos de aprendizagem, configurando-se como uma questão de ordem histórica, econômica e social.

Assim, nos anos 2000, já não eram mais realizadas avaliações psicológicas com testes no CEPAE, entretanto, muitos alunos passam a trazer diagnósticos para o colégio ou são encaminhados por ele para realizarem avaliações em serviços externos. Nesse contexto, os testes de inteligência e aptidão dão lugar às avaliações neuropsicológicas.

Atendimentos individuais

Como já temos abordado ao longo desse trabalho a atuação do psicólogo na escola em nosso país se baseou, historicamente, em uma perspectiva clínica com foco em atendimentos individuais, em testes, avaliações e diagnósticos. A medicina foi uma das principais vias para o desenvolvimento da psicologia no Brasil e sua influência esteve sempre muito presente na relação entre psicologia e educação. Muitos profissionais que foram atuar nessa relação, como nas escolas normais e seus laboratórios, tinham formação em medicina.

Martinez (2009) afirma que o atendimento individual é uma das funções tradicionais e de maior destaque da psicologia escolar brasileira. Apesar das críticas a essa atividade dentro da escola que mais individualiza queixas do que pensa o coletivo e o institucional, é possível afirmar, a partir dos documentos pesquisados, que os

atendimentos individuais sempre estiveram presentes em grande número na história da psicologia do CEPAGE. Para analisar essa categoria utilizamos relatos de atendimento, relatos dos conselhos de classe, materiais de planejamento e relatórios anuais do colégio e do SOE.

Carvalho (1988), em pesquisa realizada sobre as atividades desempenhadas pelos psicólogos escolares brasileiros, afirma que havia uma grande incidência de atividades da área clínica, como psicoterapia, e da organizacional e raras atividades relacionadas ao contexto escolar. O autor afirma que naquele momento a atuação do psicólogo na escola ainda se baseava num modelo clínico e carecia de uma identidade própria.

O relatório do Colégio de Aplicação do ano de 1974, primeiro ano em que houve uma psicóloga atuando na instituição, elenca as atividades realizadas por ela, dentre essas destacamos as relacionadas à atendimento individual: leitura do caderno da coordenação e das fichas individuais dos alunos para levantamento de casos a serem atendidos; 91 atendimentos a alunos encaminhados; 22 atendimentos por demanda espontânea; 37 entrevistas de orientação com os pais. A psicóloga considera em seu relatório que 55 desses casos foram concluídos, justificando que os outros não foram em virtude do excessivo número de alunos, por alguns casos necessitarem de acompanhamento mais prolongado e ainda pela falta de tempo dos próprios alunos.

De acordo com o relatório, naquele ano, os atendimentos individuais a alunos pareceram ocupar a maior parte do trabalho da psicóloga. Esses números apontam para uma atuação em psicologia escolar, com uma perspectiva clínica, individual e focada no aluno.

O relatório de 1977 traz, dentre outras atividades realizadas pela psicóloga da escola naquele ano:

levantamento junto aos conselhos de classe, coordenações e SOE dos alunos dos 1º e 2º graus que deveriam receber orientação psicológica; entrevista com 82 alunos para orientação psicológica; entrevista com 30 pais para coleta de informações e atendimentos a 26 professores.

Diferente do relatório de 1974 que usava o termo *atendimento*, em 1977 é utilizado o termo *orientação psicológica* para designar a atividade realizada pela psicóloga da escola com os alunos. Como hipótese para a mudança na terminologia adotada, podemos apontar que o termo atendimento está mais relacionado ao contexto clínico, como orientação se aproxima mais da proposta do serviço de orientação

educacional. Contudo, não é possível afirmar se houve mudança na prática das intervenções apenas pela mudança da terminologia adotada.

O Relatório de atividades realizadas pelo SOE durante o ano de 1981 (Figuras 7, 8 e 9) aponta que a divisão de aconselhamento, formada pelas psicólogas, realizou, dentre outras atividades: atendimento a alunos com problemas de aprendizagem e ou emocional, a pais, a professores e funcionários e reeducação psicomotora com alunos da terceira série. O Relatório de 1982 afirma que essa divisão realizou atendimento a alunos com problemas de aprendizagem e emocionais, atendimento a ex-alunos, atendimento a pais, atendimento semanal a alunos na área de psicomotricidade. Houve ainda a elaboração de um projeto para atender alunos com dificuldade de aprendizagem em 1983.

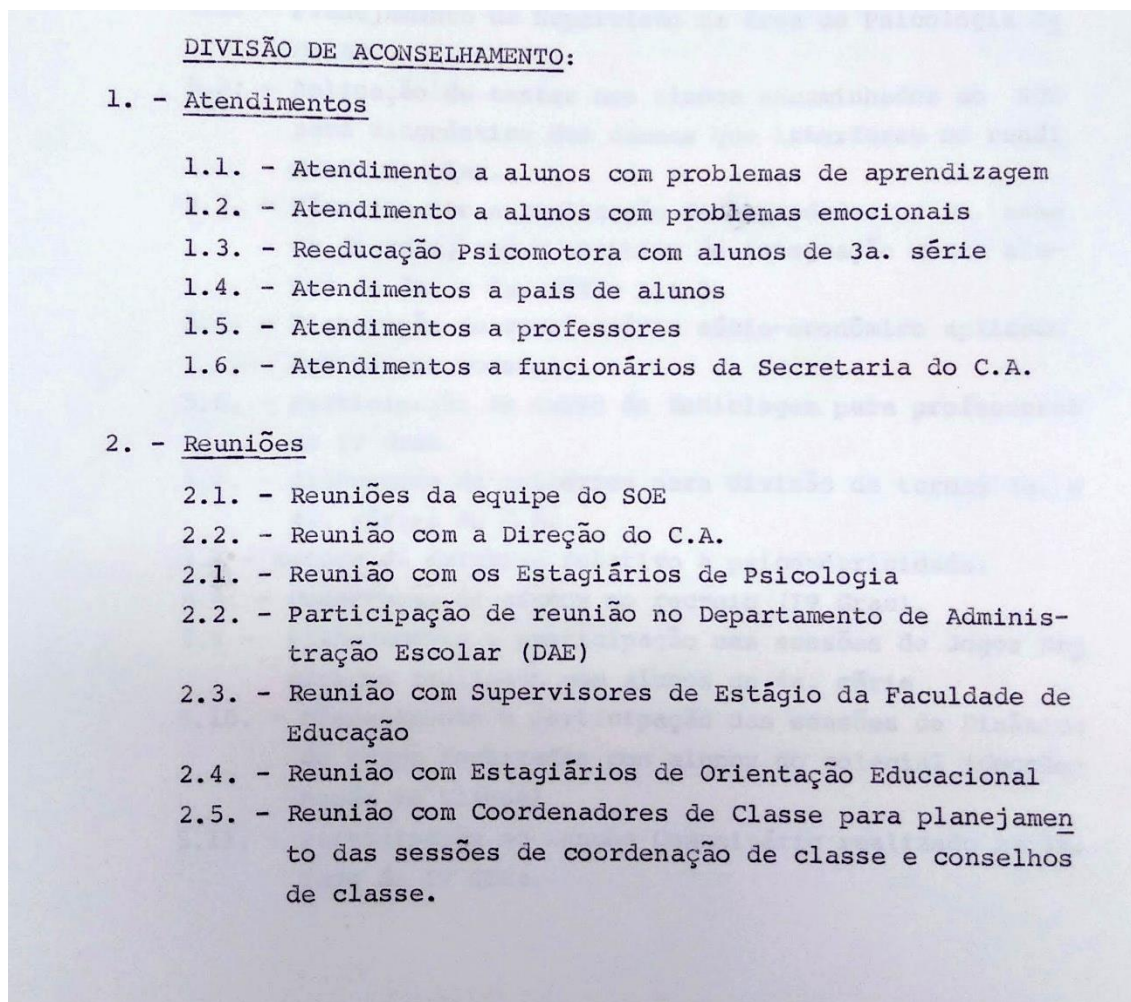


Figura 7 - Relatório de atividades realizadas pela divisão de acompanhamento do SOE no ano de 1981

Apesar de descreverem também outras atividades, o atendimento individual aparecia nesses relatórios sempre como o primeiro ponto de atuação dos psicólogos,

evidenciando que era uma das principais, senão a principal função da psicologia no colégio.

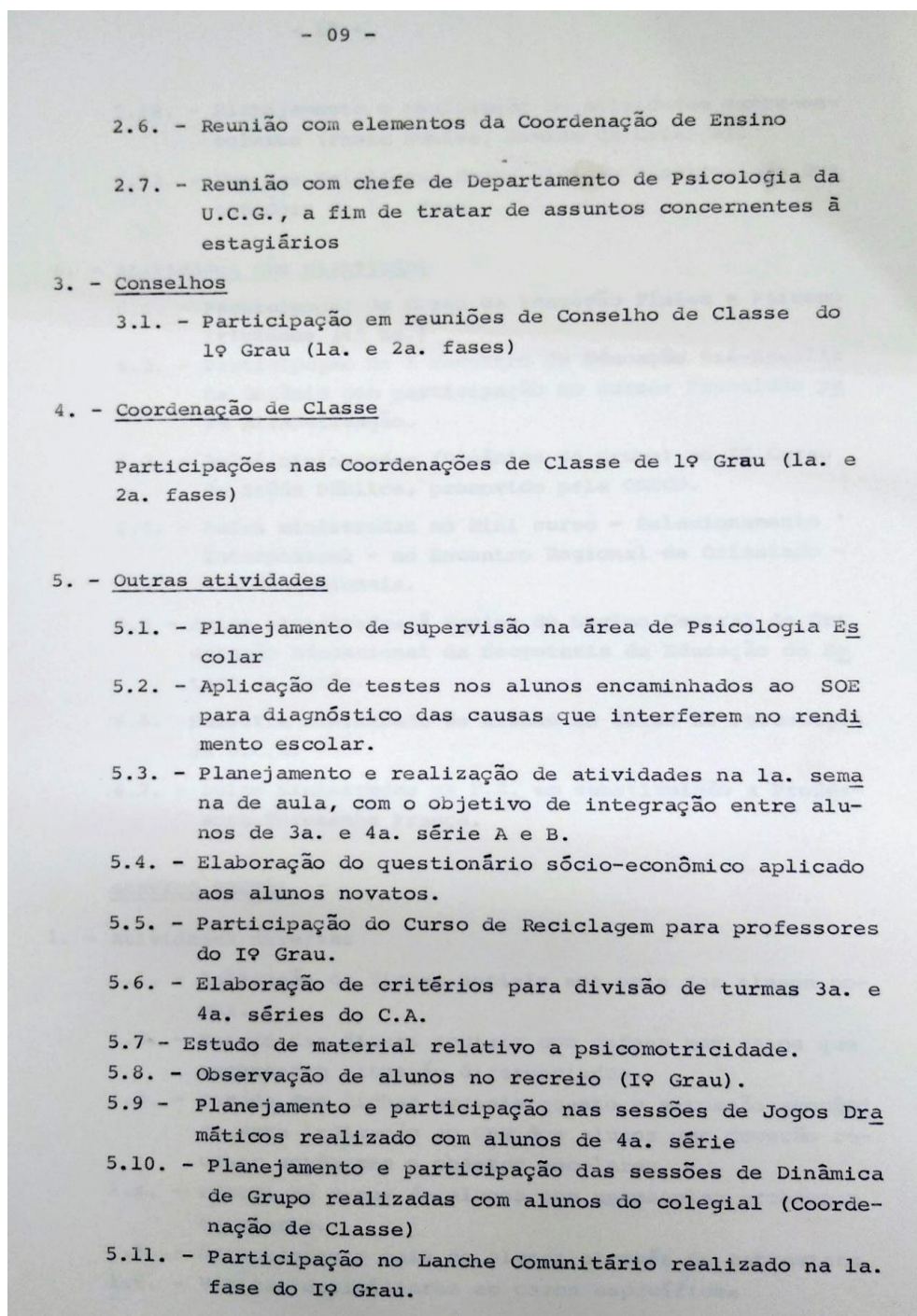


Figura 8 - Relatório de atividades realizadas pela divisão de acompanhamento do SOE no ano de 1981 (parte 2)

Carvalho (1988) em estudo realizado sobre as atividades mais exercidas pelos psicólogos brasileiros de 1952 a 1985 aponta que as atividades com maior incidência são: aplicação de testes, psicodiagnóstico, aconselhamento psicológico e orientação de pais. A partir de 1970 há uma maior incidência de educação e reeducação psicomotora e

a partir de 1975 uma grande incidência de terapia individual. Atendimento a distúrbios de aprendizagem aparece com uma incidência variando entre esses anos, tendo grande incidência de 1952 a 1970 e entre 1976 a 1980. Essas atribuições têm forte relação com o que os historiadores da psicologia brasileira apontam como funções tradicionais da psicologia no país e que também eram atividades exercidas pelos profissionais que passaram pelo Colégio de Aplicação.

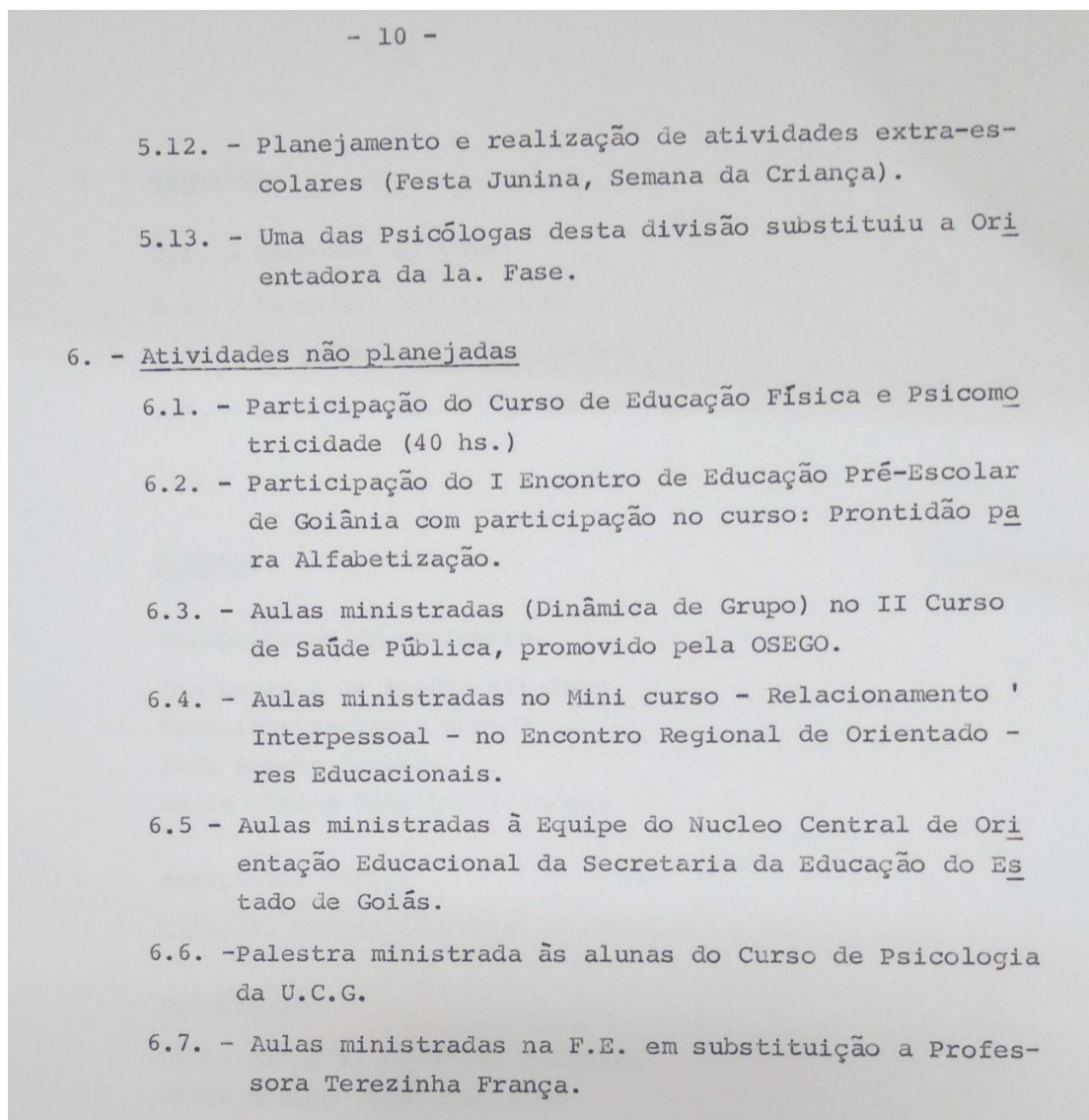


Figura 9 - Relatório de atividades realizadas pela divisão de acompanhamento do SOE no ano de 1981 (parte 3)

Além dos relatórios oficiais do SOE e do Colégio onde esses atendimentos eram apresentados, foram encontrados relatos de atendimentos individuais aos alunos e alguns às famílias das décadas de 1970 e 1980. Na década de 1990 e início dos anos 2000, não há relatos nesse sentido. Mesmo diante da ausência de registros, não podemos

afirmar que os atendimentos individuais não ocorreriam mais no colégio, talvez não tenha ocorrido a guarda dos documentos.

A partir de 2009, a psicóloga G adota um caderno em que fazia o registro dos atendimentos realizados. No ano de 2009, foram realizados 231 atendimentos, em 2010 foram realizados 212, no segundo semestre de 2011 foram realizados 91, em 2012 há registros de 101 atendimentos e em 2013 foram realizados 133 até o mês de agosto. A maioria dos registros se referia a atendimento individual a alunos, mas inclui também atendimento a famílias e reunião com profissionais da área de saúde que acompanhavam os alunos. Esses números são referentes a quantidade de atendimentos realizados e não de alunos atendidos, já que havia mais de um atendimento aos mesmos alunos.

Em relação aos atendimentos individuais das décadas de 1970 e 1980, observamos predomínio de demandas por questões de baixo rendimento escolar e indisciplina em todas as etapas. Essas demandas são parecidas nos relatos de atendimentos dos anos 2000 em relação aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, em relação aos alunos dos anos finais e do ensino médio, a partir dos relatos dos anos 2000, há um predomínio de demandas por questões emocionais, relacionamentos interpessoais e conflitos familiares.

Em todas as etapas, nos relatos dos anos 2000, observamos queixas relacionadas a alunos com diagnósticos de TDAH ou com características desse possível transtorno, como desatenção e hiperatividade. Nos alunos adolescentes, além do TDAH surgem relatos de diagnósticos de transtornos mentais como depressão, ansiedade e pânico. Esse deslocamento de demandas sobre rendimento escolar para questões emocionais e diagnósticos foi percebida também na análise dos materiais de estudo dos psicólogos que será apontado adiante.

Em todas as décadas, é possível identificar as demandas que originaram os atendimentos, mas nem sempre a intervenção realizada pelos profissionais é descrita. Dentre as intervenções identificadas nos relatos, ao longo desses anos, estão: aplicação de testes; orientação psicológica aos alunos, aos professores e às famílias; reeducação psicomotora; aconselhamento; desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos alunos; utilização de técnicas psicodramáticas e encaminhamento para psicoterapia e outros serviços especializados. Os relatos dos atendimentos realizados pela psicóloga G que atuou nos anos 2000, descrevem que houve orientação psicológica, apoio emocional, marcação de atendimento com a família e encaminhamento para avaliação neuropsicológica ou para psicoterapia.

Barbosa (2011), em sua tese sobre a história da psicologia escolar no Brasil, afirma que as escolas ainda hoje veem o psicólogo escolar atrelado a uma atuação clínica.

Minha experiência de mais de dez anos como psicóloga mostra esta realidade também. Na escola, quando chegamos, acredita-se que vamos abrir uma sala e atender criança por criança. Infelizmente essa história que nos constituiu, com foco no atendimento clínico, contribuiu também para esta representação social do psicólogo, que precisa ser mudada. (p. 229).

Para Antunes (2008), apesar de a educação ter sido base para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, com a regulamentação da profissão, a educação perde espaço para a clínica que foi priorizada nos currículos de graduação e na preferência de alunos e profissionais. Para a autora, isso pode ser um dos fatores explicativos para a perspectiva clínico-terapêutica adotada historicamente pela psicologia escolar.

A realização de um grande número de atendimentos individuais é fruto desse viés clínico adotado historicamente pelo psicólogo dentro das escolas brasileiras, que ao acatar sem questionar encaminhamentos e realizar esse tipo de prática, acaba por legitimar que há um problema que se localiza no aluno, que poderia ser solucionado com intervenção psicológica. Ao se localizar o problema no aluno, deixa-se de pensar a instituição e suas contradições.

Em pesquisa realizada com psicólogos escolares, Souza (2010) identificou três tendências em relação a atuação desse profissional: *clínica*, baseada em uma perspectiva individualizada de atuação; *institucional*, com atuação que envolve os diversos atores que compõem o cenário escolar; e *clínica-institucional*, que integra características de ambas.

Para Lima (2015), que realizou pesquisa sobre atuação dos psicólogos dos colégios de aplicação, a clínica-institucional, pode significar uma forma intermediária de atuação ou uma fase de transição pela qual a área está passando e afirma que a maioria dos participantes da sua pesquisa apresenta uma prática intermediária, entre o clínico e o institucional, o que sugere que gradualmente as discussões teóricas na área de psicologia escolar estão sendo incorporadas às práticas. Os documentos nos mostram que no Colégio de Aplicação da UFG essa perspectiva *clínica-institucional* também era predominante, pois ao mesmo tempo que os psicólogos estavam inseridos em espaços coletivos e trabalhavam com os outros atores da escola, o atendimento individual aos alunos sempre esteve presente em grande número.

A psicologia escolar, desde a década de 1980, busca romper com essa lógica de culpabilizar o aluno pelo fracasso escolar e defende uma atuação que pense sobre a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de escolarização e que atue com uma perspectiva coletiva e institucional dentro da escola.

Mas é importante ressaltar que intervenções individuais não são, necessariamente, intervenções individualizantes ou clínicas e, por vezes, o atendimento individual pode ser necessário. É possível uma psicologia escolar que acolha e atenda demandas individuais, sejam dos alunos ou dos professores, mas as localize dentro de uma rede permeada por diferentes fatores. Mesmo quando os atendimentos individuais são necessários, é possível pensar o processo, pensar a instituição escolar e tentar construir intervenções coletivas a partir deles. Porém, esses atendimentos não podem se configurar como a principal atividade do psicólogo dentro da escola, como tem sido feito historicamente.

Orientação vocacional/profissional

Outro aspecto que apareceu de maneira recorrente nos documentos analisados nesta pesquisa diz respeito à prática de orientação vocacional/profissional realizada pelos psicólogos no colégio.

Ao abordar a história da escolha profissional, Bock (2014) afirma que ela só aparece como uma questão no modo de produção capitalista que inaugura a falsa noção de liberdade, de direito de escolha e da possibilidade de mudança no estrato social por meio do trabalho. Esse modelo difere dos anteriores como o feudalismo, quando a posição na sociedade era passada de pai para filhos. No feudalismo, a vocação tinha um sentido religioso, no capitalismo adota um sentido biológico, agora o orgânico passa a explicar diferenças individuais e sociais.

Valentini (2012) aponta que até o início do século XX, ajudar alguém a escolher uma ocupação profissional poderia ficar a cargo de qualquer pessoa, mas que a partir de então, com as ideias de escolha profissional e vocação, instalam-se dois paradigmas que passaram a exercer forte influência sobre o tema:

o primeiro refere-se à ideia de colocar o homem certo no lugar certo, com vistas ao aumento da produtividade; e o segundo, em relação direta com o primeiro, gerou a necessidade de se identificar quais as principais competências e habilidades dos trabalhadores, instaurando não só uma nova relação do homem com o trabalho, como também a necessidade de

instrumentos que pudessem avaliar, ‘com fidedignidade’, as tais características dos trabalhadores (p. 75).

Nesse contexto, o saber científico é chamado a atender a essa demanda por meio dos educadores e psicólogos que, com o uso de técnicas e propostas de atividades, buscavam delinear novos caminhos para a escolha profissional e orientação vocacional; a primeira dirigida aos que já haviam ingressado no mercado de trabalho e a segunda referente aos jovens, vinculando-a à orientação educacional (Valentini, 2012).

Abade (2005) salienta que a aplicação da psicologia às relações de trabalho surge no Brasil na década de 1920 atrelada à regulamentação dos cursos destinados à profissionalização para o comércio, indústria e agricultura. Em 1930, foi criado o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana que, de acordo com o autor, contribuiu muito para um acelerado desenvolvimento e expansão da aplicação da psicologia ao trabalho em nosso país. O cenário político-econômico na época era composto pelo governo de Getúlio Vargas e pela mudança de um modelo de economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial.

Em 1947, já no governo Dutra e numa conjuntura em que a educação pública estava sendo expandida para um maior contingente da população, foi criado o Instituto de Seleção e Orientação profissional (ISOP) para contribuir com o “ajustamento entre o trabalhador e o trabalho, mediante estudo científico das aptidões e vocações do primeiro e dos requisitos psicofisiológicos do segundo” (p. 16). O ISOP teve um trabalho voltado para o desenvolvimento de técnicas de seleção e orientação profissional (Abade, 2005).

Valentini (2012) destaca que a regulamentação da psicologia como profissão universitária foi um dos fatores que contribuiu para o desenvolvimento da orientação vocacional que se configura como um campo de trabalho para psicólogos e pedagogos que atuavam nos serviços de orientação educacional – SOEs. Para a autora a orientação vocacional surge e se fortalece com a psicologia, sendo que só posteriormente passa a integrar o curso de pedagogia dentro da habilitação de Orientação Vocacional.

A contribuição da psicologia para essa orientação tinha, assim como era característico da profissão, um viés clínico e psicométrico subsidiado em testes de inteligência, aptidões, personalidade ou inventários de interesse. Mais uma vez os testes buscavam dar caráter científico a essa prática, mas em geral não consideravam a história de vida dos sujeitos e transformavam questões sociais e culturais em características inerentes dos orientandos.

Em 1971, Rodolfo Buhoslavsky publica na Argentina seu livro *Orientação vocacional: a estratégia clínica* que, de orientação psicanalítica, questiona a mensuração das capacidades humanas e defende que uma orientação vocacional deve ter uma visão compreensiva e ampla dos problemas da juventude, deve estabelecer relações entre os diversos fenômenos que ocorrem nesse processo e, ainda, distinguir problemas vocacionais de demais problemas da personalidade. Essa obra passa a exercer bastante influência sobre a orientação vocacional brasileira. Uma revisão bibliográfica realizada por Abade (2005), constata que na década de 1990, Bohoslavsky é o autor mais citado pelos pesquisadores brasileiros que questionavam o uso de testes em Orientação Profissional.

Abade (2005) afirma que o primeiro artigo sobre Orientação Vocacional realizada em grupo no Brasil foi publicado em 1978 por psicólogos da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o título: *Orientação clínico-vocacional*. Eles buscavam uma maneira não-diretiva de orientar que se fundamentava pela fenomenologia e pela estratégia clínica proposta por Bohoslavsky.

Sobre as abordagens teóricas da orientação vocacional no século XX, Dias (2005) afirma que 4 principais linhas foram norteadoras: a) a *concepção determinista* que utilizava testes e deu caráter científico para a prática, mas que desconsidera as dimensões afetivas e sociais dos sujeitos; b) a *concepção marxista* que destaca o caráter histórico, social e econômico do ser humano fazendo discussões importantes sobre as relações entre educação e trabalho na sociedade capitalista, mas que acaba atribuindo pouca importância ao indivíduo e suas motivações pessoais; c) a *concepção fenomenológica* que chama a atenção para a importância do conflito humano na questão da escolha profissional, mas que é criticada por falta de sistematização e objetividade e; d) a *concepção da psicologia transpessoal* que enfoca a dimensão estética e espiritual envolvida no processo de escolha profissional.

Por sua vez, Bock (2014) define três grupos de teorias que referenciam a orientação profissional. Primeiro, as *teorias tradicionais*, onde se encontram as teorias psicológicas que trabalham com modelos de perfis definidos a partir da combinação entre traços de personalidade, aptidões e interesses. Dentro dessas teorias, a orientação teria a função de conscientizar o indivíduo sobre suas características e conhecer melhor as profissões. Para isso utilizam testes, entrevistas e dinâmicas de grupo. São teorias fundamentadas na ideologia liberal que enxergam a escolha como um processo pessoal e individual, mas reconhecem as interferências de fatores sociais.

Outro grupo são as *teorias críticas* que surgem no Brasil entre o final da década de 1970 e início de 1980. Essas teorias analisam as teorias até então existentes e apontam suas falhas como a ênfase em fatores psicológicos em detrimento de se pensar o homem e a luta de classes. Afirmam que as teorias tradicionais naturalizam fenômenos que são históricos e reproduzem a ordem social sem questionamentos. Esse grupo de teorias defende que os sujeitos se modificam ao longo da vida e, sendo assim, questionam o modelo de perfis. Propõem uma orientação profissional que desloque sua preocupação central com a escolha dos indivíduos para a temática do trabalho na sociedade atual.

O terceiro grupo apontado por Bock (2014) engloba as *teorias para além da crítica* que dentro da abordagem sócio-histórica comungam das formulações das teorias críticas, mas apontam a necessidade de um aprofundamento na compreensão da relação indivíduo-sociedade. De forma dialética, e não idealista, entendem o indivíduo como ator e autor de sua individualidade sem cair em individualismos. Defendem a multideterminação do humano e propõem que ao menos três áreas estejam envolvidas no processo de orientação: a sociologia, a psicologia e a pedagogia, que realizariam discussões sobre o trabalho em nossa sociedade, sobre o significado da escolha profissional, sobre autoconhecimento e informações profissionais. Essa é a proposta de orientação defendida pelo autor.

Podemos, então, afirmar que, historicamente, diferentes perspectivas embasaram a orientação vocacional no Brasil, mas a psicologia sempre esteve entre elas, oferecendo referenciais teórico-metodológicos. Grande parte das produções teóricas mais críticas, como a de Bock (2014), não utilizam mais o termo orientação vocacional, mas sim orientação profissional, justamente para evitar o viés religioso ou de características inatas que perdurou por muito tempo ligado ao significado de vocação.

No Colégio de Aplicação da UFG, a qualificação para o trabalho aparece como uma das finalidades da sua criação. Dentro dessa proposta, as diretrizes de criação do SOE, serviço ao qual os psicólogos estavam vinculados, apontava uma Divisão de Orientação Vocacional que seria encarregada de assistir os alunos na escolha de cursos e profissões. A princípio, os psicólogos não integravam essa divisão, que era composta por pedagogas, mas os documentos mostram que a divisão de aconselhamento da qual os psicólogos faziam parte também trabalhava com a orientação vocacional e posteriormente foram os psicólogos que assumiram essa tarefa no Colégio.

Importante ressaltar que em nível nacional os SOEs tiveram sua criação atrelada a orientação vocacional e a escolha profissional. Esses serviços foram regulamentados no Brasil, em 1942, através do decreto 4.244 e tinham como um dos seus objetivos cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão.

Assim como acontecia no país naquele contexto, a orientação vocacional no Colégio de Aplicação na década de 1970 e início de da década de 1980, era baseada em realização de testes como: inventários de interesse, testes de inteligência, testes de aptidão específica (DAT), que avaliava relações espaciais, habilidade numérica, raciocínio verbal, raciocínio mecânico, raciocínio abstrato, rapidez e exatidão. Muitos desses testes foram encontrados no arquivo da unidade, alguns preenchidos e outros em branco (Figuras 10 e 11).



Figura 10 - Caderno de Inventário de interesses

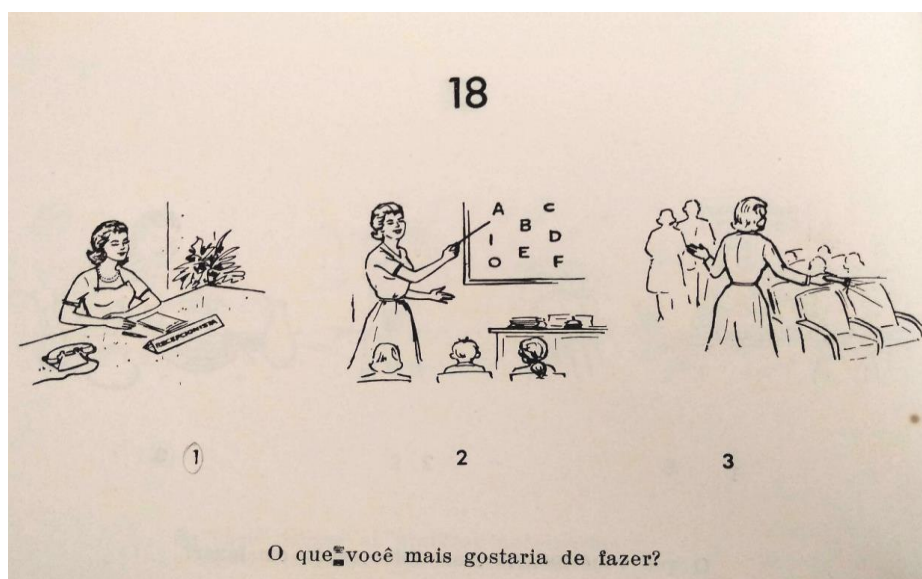


Figura 11 - Fragmento de Inventário de interesses

Em relação aos documentos encontrados, além das folhas de testes preenchidas e em branco, também há relatos de atendimentos e orientações individuais voltados para a escolha da profissão. Alguns desses atendimentos aconteciam por demanda espontânea dos alunos. Há um relato de orientação vocacional a uma aluna estrangeira da graduação, mostrando que apesar de ser voltada para alunos do Colégio, essa orientação também poderia acontecer com outros alunos da universidade.

O primeiro registro de orientação vocacional em grupo data de 1982. É um relatório de atividades que indica que foram realizadas 6 sessões de orientação vocacional com alunos do 3º ano do colegial voltadas para a escolha da profissão, e 6 sessões com alunos da 8ª série voltadas para a escolha do curso que fariam no segundo grau. Essas sessões foram coordenadas pelos psicólogos B e C.

O histórico das matrizes curriculares do Colégio de Aplicação mostra que de 1974 a 1984 os alunos do antigo segundo grau faziam cursos profissionalizantes integrados ao segundo grau. Nesses anos, foram oferecidos curso de desenhista de instalações; de auxiliar em nutrição e dietética; habilitação básica em eletricidade e habilitação básica em saúde. Nesse sentido, a orientação vocacional realizada com os alunos da 8ª série tinha como objetivo auxiliá-los na escolha desses cursos profissionalizantes oferecidos pelo colégio.

A partir de 1983, esses cursos profissionalizantes não foram mais oferecidos e é criada no Colégio a disciplina Orientação para o Trabalho (OT) que, de acordo com a matriz curricular poderia ser ministrada por pedagogos e psicólogos. Essa disciplina permaneceu na matriz curricular até o ano de 1988. A retirada dos cursos profissionalizantes e criação da disciplina OT ocorre a partir da lei 7044/82 que retira a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau e substitui a redação de *qualificação para o trabalho por preparação para o trabalho* como um dos objetivos dessa etapa de ensino.

A partir da promulgação dessa lei, o Colégio de Aplicação elabora uma proposta de reformulação do segundo grau, na qual defende-se que ao final do curso o aluno deverá ser capaz de saber estudar por conta própria sendo independente do professor, ter condições de escolher uma carreira e ter condições de iniciar no mundo do trabalho. A disciplina Orientação para o Trabalho teria como objetivos ofertar sessões de orientação e informação profissional e atividades práticas de eletricidade, datilografia, higiene e teatro. Havia uma proposta de escola integrada à comunidade, a qual visava contribuir

para o desenvolvimento de atividades voluntárias de prevenção em saúde envolvendo professores e alunos em escolas públicas da região.

Os documentos encontrados que fazem referência a essa disciplina mostram que houve um maior foco no objetivo de orientação vocacional e informações profissionais do que nas atividades práticas sugeridas na proposta inicial da disciplina. A figura 12 é parte de uma avaliação da disciplina realizada por um aluno no ano de 1984. Assim como a avaliação desse aluno, outras também questionavam a falta de contato com a prática.

Responda:

- 1) Qual o significado para você, da disciplina "Orientação para o Trabalho"?
- 2) Dos três objetivos seguintes, qual ou quais, você considera que foi satisfatoriamente alcançado?
 - 2.1- Conhecimento de si.
 - 2.2- Conhecimento do outro.
 - ☒ 2.3- Conhecimento do mundo do trabalho.
- 3) Pode-se afirmar que a disciplina teve pontos negativos e positivos?
 - 3.1- Quais?
 - 3.2- Que motivos poderiam ter determinado os referidos pontos?
- 4) Apresente sugestões, inclusive considerando a possibilidade da disciplina continuar no 2º ano.
- 5) Em breves palavras, expresse suas idéias sobre:
 - 5.1 - A disciplina.
 - 5.2 - O conteúdo desenvolvido.
 - 5.3 - As pessoas que condenaram os trabalhos.

① O significado foi a oportunidade do conhecimento do mundo do trabalho.

② Sim.

3.1 - A disciplina nos trouxe maior conhecimento no campo do trabalho, mas só teórico, porque a prática o que é bom, nada!

4 - não há sugestões para a continuação de OT. no segundo ano, porque no segundo ano nós já temos TP.

5 - A minha ideia sobre OT. é que a maneira que essa disciplina foi nos apresentada deveria ser mudada, mostrando mais à prática do trabalho.

Figura 12 - Avaliação da disciplina Orientação para o trabalho realizada por um aluno no ano de 1984

Há muitos registros relacionados a essa disciplina, como planejamentos, materiais utilizados, relatórios das atividades realizadas, diários de classe, avaliação dos alunos e materiais teóricos.

Como método e organização da disciplina eram usadas dinâmicas de grupo; visita de profissionais para conversa com os alunos; visitas a instituições como o SENAC; aplicação de inventário de interesses; e discussões de textos sobre temáticas como personalidade, mercado de trabalho, motivação, influência da família, adolescência e sobre as áreas de conhecimento.

A orientação vocacional sempre aparecia como um tópico importante nos planejamentos e relatórios anuais do SOE e do colégio. Apesar de ser realizada coletivamente tanto nas sessões de grupo apontadas em 1982 como na disciplina de orientação para o trabalho, havia demandas de alunos que buscavam uma orientação mais individualizada, na qual eram realizadas aplicações de testes e alguns atendimentos individuais.

Na década de 1990, a disciplina de orientação para o trabalho não está mais presente na matriz curricular do CEPAE, porém, nos planejamentos anuais de atividades a serem exercidas pelo setor de psicologia, sempre havia referência a realização de projeto de orientação profissional com os alunos do ensino médio.

Nos anos 2000, não há registros de orientação vocacional/profissional, apenas algumas propostas de ações pontuais, como no ano de 2004, quando houve uma proposta apresentada no plano de trabalho do setor para aquele ano, denominada *Vestibular: um ritual de passagem* que seria desenvolvida com alunos do Ensino Médio e, em 2009, a escolha profissional aparece como um dos temas de um projeto de rodas de conversa que aconteceriam em todo o colégio num dia determinado naquele ano.

Assim como ocorria no Brasil, não é possível determinar um único referencial teórico-metodológico utilizado na orientação vocacional na história do CEPAE. Mas podemos afirmar que foi realizado majoritariamente em grupo e foi uma das maiores frentes de ação dos psicólogos da instituição, principalmente ao longo dos anos de 1970 e 1980. O uso de testes esteve presente por muito tempo, contudo, associado a importantes debates sobre mercado de trabalho e áreas de conhecimento. Não foram encontrados materiais que evidenciem a presença de uma discussão crítica a respeito do trabalho em nosso modelo de produção.

Diante disso podemos situar a orientação vocacional desenvolvida historicamente no CEPAE dentro do grupo de teorias que Bock (2014) definiu como

tradicionais e, ainda, transitando entre o que Dias (2005) define como concepções deterministas e concepções fenomenológicas, pois para além do uso de testes havia espaço para discussão sobre conflitos da adolescência e influência da família.

Intervenções coletivas

Como estamos salientando desde o início deste trabalho, a atuação e o referencial teórico da psicologia escolar brasileira, historicamente, tiveram seu foco sobre o aluno, com propostas de intervenções individualizantes e desconectadas da realidade da escola e da sociedade. Contudo, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, essa prática e referencial começam a ser questionados e uma atuação crítica e com intervenções que envolvessem os atores da escola passa a ser pensada.

Essas propostas representam uma ruptura na área, é um momento em que o psicólogo passa a ser visto como um profissional que contribui para o processo educacional, para pensar e a atuar coletivamente sobre a escola e não apenas com alunos vistos como “problemas”. Contudo, esse tipo de ação não substituiu as formas de atuação voltadas para o aluno de maneira individual que ainda são as principais demandas dos psicólogos escolares. Apesar de ser um avanço, é preciso ressaltar também que o fato de trabalhar coletivamente não garante que a atuação tenha uma perspectiva crítica e que não seja mais embasada por um ideal liberal e com poucos objetivos de transformação social.

Martinez (2009) sobre a participação dos psicólogos em ações coletivas, como elaboração de projetos, afirma que:

Referimo-nos aqui às estratégias de intervenção cuja complexidade e abrangência implicam a estruturação de vários tipos de ações das quais participam, de forma coordenada, outros profissionais da escola. Na maioria das vezes, esses projetos surgem como resposta aos problemas concretos que se expressam na escola ou na comunidade onde a instituição está inserida. Porém, cada vez com maior frequência, essas estratégias aparecem definidas não apenas pela situação concreta da instituição escolar, mas também pelos objetivos delineados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, assumindo, assim, uma natureza essencialmente preventiva. Apesar da evolução qualitativa que se aprecia nas formas de atuação consideradas neste grupo, elas estão definidas, em grande parte, pelos problemas concretos que, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, tem que ser enfrentados e resolvidos no cotidiano escolar, e para os quais o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta (p. 46).

Carvalho (1988), em pesquisa realizada sobre as atividades desempenhadas pelos psicólogos brasileiros, aponta que entre as ações desenvolvidas por psicólogos escolares houve uma alta incidência de planejamento e execução de projetos, o que o autor denomina de “tendências modernas” haja vista, naquela época, a atuação do psicólogo na escola ainda se basear no modelo clínico.

Isso foi observado também na história do serviço de psicologia do CEPAE. Apesar da grande quantidade de atendimentos individuais e avaliações psicológicas realizadas com os alunos, observamos que os profissionais de psicologia do CEPAE estiveram sempre inseridos também em espaços coletivos dentro da instituição.

Os relatórios de atividades exercidas e os planos de trabalho de todas as décadas traziam sempre esse tipo de atuação, por exemplo: participação em reuniões diversas com direção, com pais, com professores; participação em conselhos de classe de toda a escola; desenvolvimento de projetos; observação de alunos em sala e no recreio; elaboração de questionário socioeconômico para alunos novatos; desenvolvimento de dinâmicas de grupos com professores e alunos; elaboração de aulas e palestras; desenvolvimento de grupos com alunos repetentes; participação em diferentes comissões de trabalho da escola e assessoramento às coordenações (Figuras 7, 8, 9, 13 e 15).

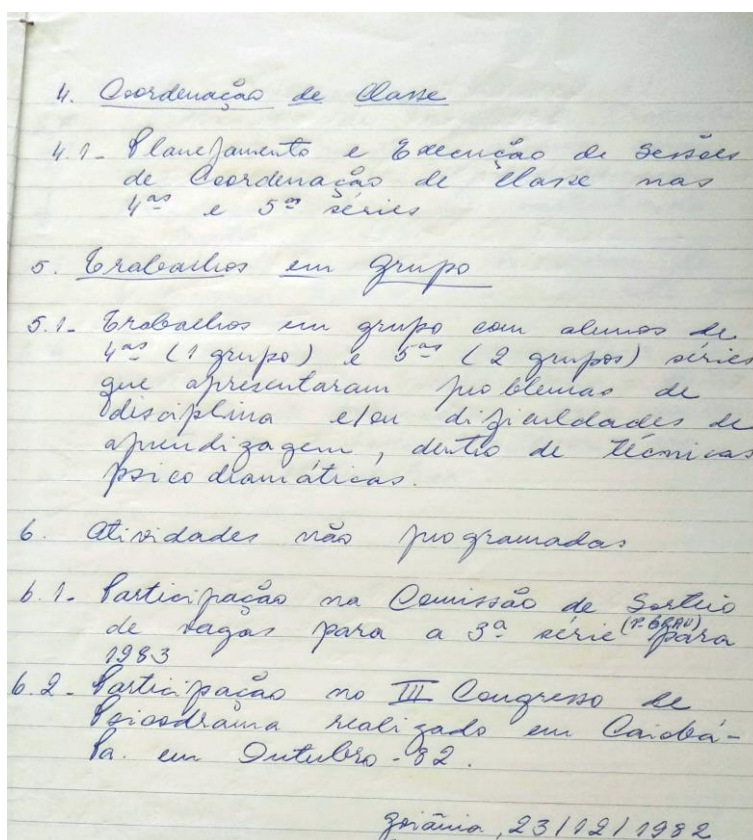


Figura 13 - Relatório de atividades exercidas no ano de 1982

Durante muito tempo, aparentemente nas décadas de 1970 e 1980, houve um momento chamado de coordenação de classe (Figura 13), reservado para debate quanto a diferentes temas dentro da escola, para resolver conflitos da sala de aula, resolver questões como escolha de uniforme, dentre outras questões. Todas as turmas tinham uma aula semanal para isso. E esse era um espaço usado pelos psicólogos da instituição para realização de projetos mais longos ou para conversas sobre algum tema específico.

Nos relatórios anuais do SOE, a participação nesses momentos de coordenação de classe sempre foi evidenciada. Alguns projetos como sessões de orientação vocacional e educação sexual foram desenvolvidos nesse espaço. Há relatos referentes ao planejamento conjunto entre as psicólogas e os professores sobre o que realizar nessas coordenações, evidenciando um trabalho coletivo não apenas com os alunos, mas também em parceria com a equipe de professores.

Da década de 1970, destacamos como intervenções coletivas: desenvolvimento de *intervenção sócio emocional* realizada com turmas do Ensino Médio através de sensibilização dos alunos; entrevistas com alunos e professores; projeto em parceria com professor de Biologia intitulado *orientação sobre namoro e sexo* realizado com uma turma do ensino fundamental através de sensibilização, reflexão e levantamento de dúvidas e orientação.

Os registros da década de 1970 mostram ainda que foram desenvolvidos trabalhos de treinamento e assessoramento de professores e técnicos sobre a função de coordenador de sala e sobre avaliação escolar, englobando critérios de avaliação, variáveis que podem interferir nessa avaliação, o aspecto afetivo da avaliação e como elaborar instrumentos para avaliar os alunos. Houve também nessa década um trabalho sobre relações interpessoais desenvolvido entre os profissionais em sessões grupais.

Da década de 1980, destacamos: a participação de uma das psicólogas como colaboradora na realização de um projeto de pesquisa em ação intitulado *alternativas de ensino-aprendizagem e construção de material pedagógico para a 3ª série do 1º grau*; realização de dinâmicas de grupo com os alunos sobre temas diversos como a adolescência e a importância de ouvir o outro; realização de laboratório de sensibilidade com professores e reuniões periódicas para debaterem temas da escolha deles. Em um dos grupos com os professores foi discutido falta de tempo e excesso de atividades. Dessa década temos vários pedacinhos de papel que foram utilizados em situações de grupos com algumas perguntas relacionadas ao trabalho grupal, como observado na Figura 14.

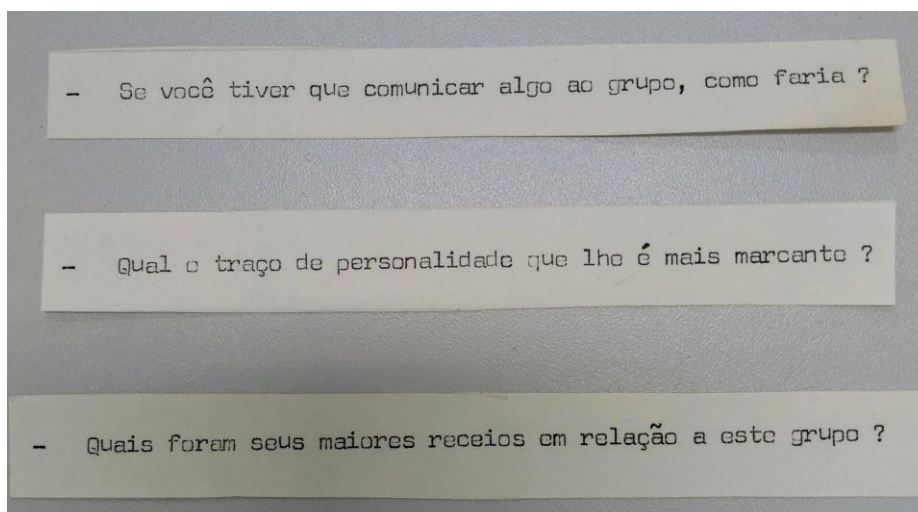


Figura 14 - Pedacos de papel com perguntas sobre trabalho em grupo

Além disso, há registros de intervenções realizadas para integração dos alunos na primeira semana de aula; participação em lanche comunitário e festa junina; participação em comissão de elaboração de critérios para divisão de turmas; participação em aulas de recuperação e participação em conselhos de classe.

Da década de 1990, destacamos a realização de um projeto sobre adolescência e educação sexual que foi desenvolvido pela equipe de psicologia em parceria com alguns professores e estagiários. O projeto foi desenvolvido durante 5 anos com alunos da 4ª a 8ª série e envolvia também momentos de discussão com professores e família. Alguns dos temas trabalhados foram: relações sociais e gênero, família, masturbação, gravidez e aborto, DSTs/AIDS. Para o desenvolvimento dos encontros foram utilizados textos, reportagens, jogos e livros. A partir desse projeto as realizadoras foram convidadas a dar uma formação para professores da rede municipal sobre a temática, dentro de uma proposta de projeto de extensão. Vale ressaltar que os colégios de aplicação tinham e tem como uma de suas funções replicar o conhecimento produzido para a comunidade.

Nessa década houve a realização de um projeto voltado para as famílias que foi desenvolvido em parceria com a assistente social e que visava trocar informações com os pais sobre temas como medos e mitos na educação dos filhos, afetividade, autoridade, participação na vida escolar, dentre outros temas. Os encontros eram mensais e na elaboração do projeto foram usados autores com um referencial teórico

crítico como Marilena Chauí, Carlos Rodrigues Brandão, Marilda Iamamoto e José Paulo Netto.

Para além desses dois projetos, na década de 1990 houve outros trabalhos desenvolvidos com o foco no coletivo, como: trabalhar com os alunos a passagem da 4ª para a 5ª série, realizar dinâmicas de grupo com os alunos da 6ª série sobre interação, organização e hábito de estudo; assessoramento de coordenadores de classe; e projeto de orientação profissional.

A assessoria ao trabalho coletivo das coordenações, dos professores e direção aparece nos relatórios como uma das atividades desenvolvidas ao longo da história pelos psicólogos do CEPAE. Marinho-Araújo e Almeida (2010) afirmam que essa atividade é uma das principais dimensões de um trabalho coletivo e institucional do psicólogo na escola, pois pode desencadear um processo de formação continuada e criar espaços de interlocução entre os atores envolvidos no processo, além de favorecer outras ações coletivas na escola.

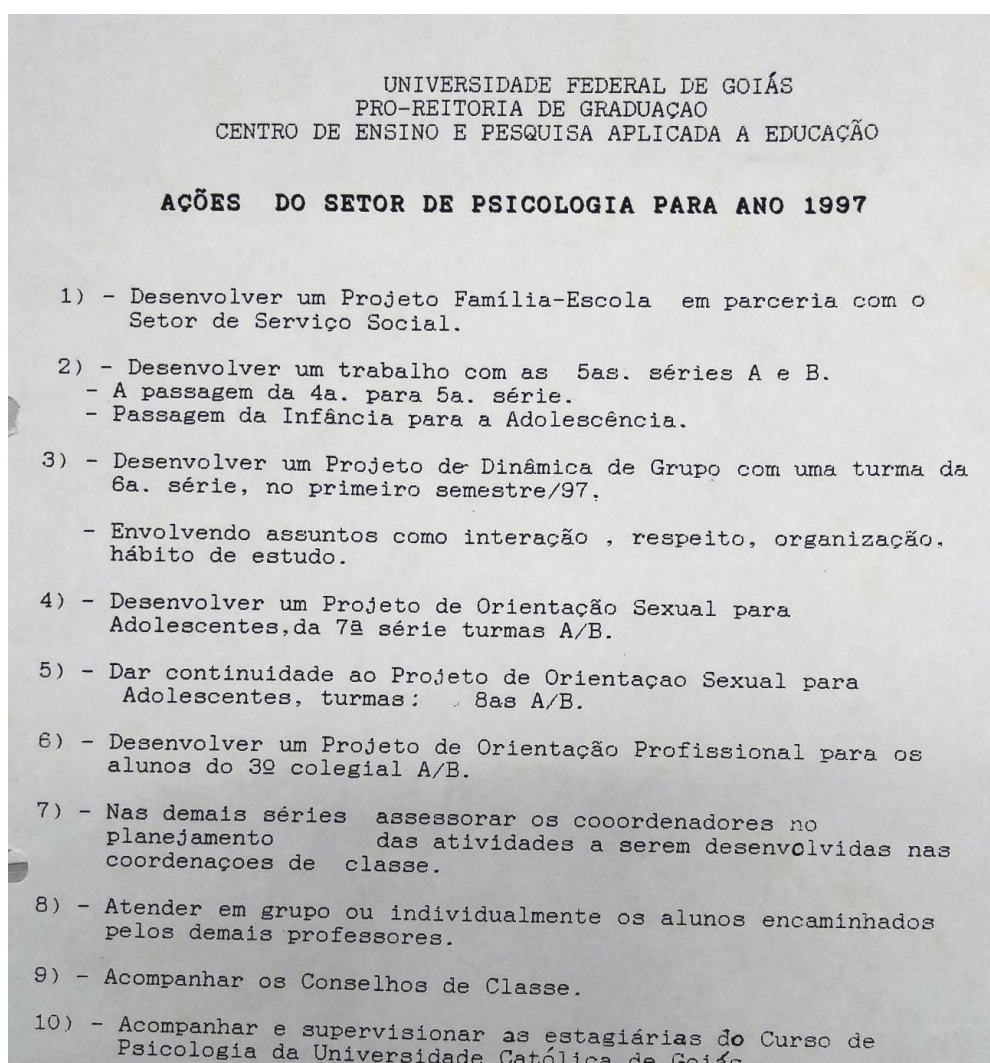


Figura 15 - Plano de ação do setor de psicologia para o ano de 1997

A Figura 15 descreve o plano de ação do serviço de psicologia para o ano de 1997. A perspectiva adotada nesse plano é coletiva e favorece a mediação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Apesar de o principal foco ainda ser o aluno, há ações previstas para serem desenvolvidas com professores, estagiários e família. É importante destacar que os atendimentos individuais ainda estão presentes, mas diferente do que ocorria nas décadas de 1970 e 1980, quando ocupavam sempre o primeiro tópico dos relatórios e planos, nesse os atendimentos aparecem apenas no oitavo ponto. Depreende-se que a atuação nesse momento já não tinha o foco tanto no indivíduo, o que está de acordo com as produções e discussões teóricas daquele contexto.

Outra atividade que sempre esteve muito presente nos relatórios, principalmente até a década de 1990, foi a supervisão de estágio, que é uma das principais funções previstas na criação dos colégios de aplicação no Brasil. Sobre essa prática há relatos de acompanhamento das estagiárias em atividades; de reuniões de supervisão e reuniões com supervisores acadêmicos de estágio da Universidade Católica de Goiás.

Além disso, foram encontrados entre os documentos, os trabalhos de conclusão de curso de algumas estagiárias que relatavam sua participação em projetos realizados pelas supervisoras ou que tratavam sobre temáticas observadas no colégio. Um desses trabalhos, realizado em 1997, tinha como tema as contribuições do lúdico na avaliação da aprendizagem. Para a sua realização, a estagiária trabalhou com crianças encaminhadas por baixo rendimento escolar e associou o uso de testes, como o HTP e o WISC, a outros instrumentos de avaliação, como o desenho e alguns jogos. Ela concluiu que dessa forma foi feita uma avaliação mais completa dos alunos que poderia nortear o trabalho pedagógico a ser realizado com eles.

Assim, para além de ser uma instituição pioneira na atuação em psicologia escolar no estado de Goiás, o Colégio de Aplicação foi também um campo de estágio na área. Esse elemento mostrado pelos documentos é reforçado por Rodrigues (2010) quando, em pesquisa realizada sobre o curso de psicologia da PUC Goiás, afirma que o Colégio de Aplicação foi campo de estágio em psicologia escolar desde o ano de 1978.

Em relação às intervenções coletivas dos anos 2000, foi realizado um projeto de rodas de conversa com alunos e com famílias. Dentre os temas trabalhados nas rodas, destacamos: sexualidade, drogas, vestibular, escolha profissional, trabalho, preconceito, *bullying*, violência, meio ambiente, distúrbios alimentares, meios de comunicação,

tecnologia, ética, consumismo, moda, família, trânsito, religião, formas de estudar. A Psicóloga G foi uma das responsáveis pelo projeto que envolvia vários professores e convidados externos.

Nessa década, foi realizado ainda um projeto de pesquisa sobre o uso de drogas entre os adolescentes que visava uma proposta de intervenção para o CEPAE. O projeto foi desenvolvido em parceria entre a psicóloga e a assistente social do CEPAE e uma psicóloga e uma psiquiatra que trabalhavam com a saúde mental da comunidade da universidade em geral. A pesquisa utilizou questionário e teve como sujeitos os alunos, famílias, professores e técnicos administrativos do CEPAE. Vale destacar que a possibilidade e incentivo à realização de projetos de pesquisa e de extensão se configuram como um diferencial da atuação de psicólogos escolares em um Colégio de Aplicação inserido numa universidade pública federal.

Não foram encontrados registros sobre as intervenções realizadas após essa pesquisa, mas a psicóloga G alguns anos mais tarde passaria a compor a comissão sobre prevenção de uso de drogas do CEPAE, composta por professores e servidores técnicos-administrativo que propunham ações como palestras, rodas de conversa e criação de uma disciplina eletiva sobre a temática.

Nessa década também foi realizado um projeto com os alunos da antiga 5ª série para discutir a adolescência como um tempo de descobertas, questionamentos, perdas e ganhos. Além disso uma das psicólogas era integrante de um projeto de extensão coordenado por um professor de artes e voltado para alunos com superdotação. O papel da psicóloga nesse projeto estava relacionado a orientação psicológica aos alunos e famílias.

Ressaltamos que vários desses projetos realizados ao longo da história pelos profissionais de psicologia do CEPAE apresentavam um caráter interdisciplinar, já que eram realizados em parceria com professores de diferentes áreas do conhecimento e/ou com a assistente social do colégio. Antunes (2008) afirma que dentro do movimento de crítica da psicologia escolar da década de 1980, estava a proposta de se trabalhar mais integrado aos outros profissionais da escola e da educação, o que para a autora, hoje denominamos de interdisciplinaridade. Esse aspecto foi observado desde os primórdios da atuação em psicologia escolar no CEPAE, ainda na década de 1970.

Outro elemento importante a ser ressaltado, como espaço coletivo de atuação, é o conselho de classe que apareceu de forma recorrente nos documentos como campo de

atuação para os psicólogos, ao longo da história, no Colégio de Aplicação. Os psicólogos participavam dos conselhos de todas as turmas do colégio.

Matos (2005) realizou uma pesquisa etnográfica em duas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, na década de 1990, quando, durante quatro anos, esteve presente no espaço de sala de aula e nos conselhos de classe. A autora afirma que os conselhos se configuram como espaços de produção de fracasso escolar e que nesse espaço apenas os alunos e alunas são avaliados, não aparecendo momentos de questionamentos dos professores sobre suas práticas.

Para Matos (2005), os professores atribuem facilmente o baixo rendimento dos alunos a problemas psicológicos e, nesse espaço, é comum a prática de encaminhamentos para tratamento médico, psicológico, fonoaudiológico e psicopedagógico, o que inviabiliza buscas coletivas por soluções pedagógicas, que deveria ser um objetivo dos conselhos. Para a autora, localizar as deficiências no aluno e buscar soluções em espaços extraescolares faz com que os professores não se sintam culpados. Na sua pesquisa a autora conclui que os aspectos negativos dos alunos são os únicos salientados no conselho, em detrimento de seus progressos. Também ocorre nesses espaços a culpabilização sistemática das famílias pelo baixo rendimento escolar dos seus filhos.

No Colégio de Aplicação, um registro do ano de 1983, indica que houve um trabalho diferenciado nos conselhos de classe das turmas de 7ª série. A coordenadora das turmas era professora de educação artística e, então, utilizou intervenções artísticas, como poesia, para mobilizar os professores. A psicóloga B aparece nesse registro como participante de todos os conselhos e parceira da proposta, pois coordenava dinâmicas de grupo que eram realizadas no início de cada conselho. Pelo relato é possível observar que nesses conselhos em específico o crescimento e desenvolvimento dos alunos era sempre pontuado.

Os conselhos de classe podem ser um espaço profícuo para pensar o aspecto pedagógico e para o desenvolvimento de potencialidades, uma vez que todos os professores, a coordenação e os psicólogos estão reunidos para discutirem possibilidades pedagógicas para cada turma. Contudo, apesar da potência desse espaço e de algumas propostas mais específicas como ocorreu nas turmas de 7ª série em 1983, os relatos desses momentos, ao longo dos anos, também apontam algo que foi observado por Matos (2005) de que é nele que ocorriam grande parte dos encaminhamentos para atendimentos individuais e para avaliação psicológica.

Em pesquisa realizada nos conselhos de classe do CEPAE no ano de 2017, Silva (2018), afirma que esse ainda é um espaço burocrático, que centra as discussões nos alunos que se destacam negativamente e que esse destaque negativo geralmente é visto como culpa do aluno, que pode apresentar alguma questão de saúde. A autora também observou que nesse espaço ocorrem encaminhamentos para a coordenação pedagógica e para o setor de psicologia na tentativa de que esses setores resolvam ou minimizem os problemas encontrados nos alunos pelos professores.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos em todas essas décadas, podemos perceber que, ao longo da história, o serviço de psicologia escolar do CEPAE esteve presente em espaços coletivos e institucionais, participando de comissões de estudo e trabalho, participando ou propondo, atividades em grupo, projetos de intervenção, de pesquisa e extensão. Esteve presente em atividades nas quais circulam os sentidos e as vozes dos atores da escola e onde pode mediar relações e trabalhar em prol do desenvolvimento dos sujeitos, como nos espaços de reunião de pais, reunião com professores, reuniões com a direção, o espaço da sala de aula, o recreio. Destacamos sua presença também em momentos de confraternização, em que pode observar outros tipos de relações sendo estabelecidas, como em festas tradicionais da escola, passeios e lanches coletivos.

Martinez (2009) ao discorrer sobre a participação dos psicólogos em projetos de intervenção afirma que

Sabe-se que, para contribuir no sentido de mudanças reais nas formas pelas quais os indivíduos pensam, sentem e atuam, são requeridas estratégias educativas sistêmicas e permanentes, em correspondência tanto com a complexidade da subjetividade humana quanto com a complexidade de seus processos de mudança. Por essas razões, o trabalho do psicólogo, nessa direção, tem particular relevância (p. 46).

Concordamos com a autora e defendemos que a escola é um espaço social, coletivo, um espaço de relações e é nessa perspectiva que o psicólogo escolar deve atuar.

Material de estudo

Dos cerca de 300 documentos encontrados nessa pesquisa, 54 deles foram categorizados como material de estudo. Dentre eles destacamos textos sobre educação e psicologia e ainda legislações sobre educação. Nos relatórios de atividades do SOE

sempre se incluía um tópico para estudo de determinados materiais. Aliada aos documentos referentes a participação em cursos e em congressos, podemos observar que havia uma preocupação por parte dos psicólogos da instituição com a formação continuada, o que acaba se tornando uma necessidade diante das diferentes demandas que surgem no contexto escolar.

As datas que consideramos não foram as de produção dos textos, mas sim as datas em que eles foram usados pelos profissionais. Em muitos havia a data; quando não havia, utilizamos critérios para aproximação como, por exemplo, a data da caixa em que estavam arquivados. Alguns textos tinham referência e título, outros pareciam ser textos produzidos pelos próprios profissionais como resumos sobre alguma temática. Foram encontrados muitos textos datilografados, cópias de livros e textos manuscritos.

Da década de 1970, destacamos leis sobre educação e qualificação para o trabalho; textos sobre como fazer entrevistas, usados em treinamento de coordenadores; roteiro sobre como preparar uma reunião; muitos textos sobre testes e avaliação psicológica; textos sobre personalidade dos adolescentes e vários textos sobre avaliação educacional e avaliação de programas educacionais, esses últimos mostram que apesar da prática sistemática de avaliação psicológica dos alunos, havia também uma preocupação sobre como seria a avaliação do processo educativo.

Dessa década também foram encontrados textos sobre comunicação verbal e suas implicações pedagógicas, que buscavam uma relação entre fluência verbal e rendimento escolar. Esse tema vinha sendo muito estudado naquela época por educadores e psicólogos brasileiros baseados, principalmente, na teoria da carência cultural importada dos Estados Unidos.

Bernstein (1985), um dos defensores dessa teoria, tece uma crítica ao uso de testes de inteligência para explicar baixo rendimento escolar e defende que muitos dos problemas presentes na escolarização de crianças pobres não se referiam necessariamente a diferenças de capacidades evidenciadas por testes. O autor afirma que:

O que importa é saber que existe uma relação particular entre os escores obtidos em teste verbais e não verbais, de aplicação coletiva em diferentes grupos sociais (por exemplo o teste Mill Hill de vocabulário e as Matrizes Progressivas de Raven). Nos grupos de classe baixa, os escores verbais encontram-se bastante rebaixados em relação aos escores mais altos obtidos em testes não verbais. Os escores obtidos no teste verbal pela maioria das crianças pertencentes a este grupo geralmente caem na faixa média do teste, ao passo que os escores obtidos no teste

não-verbal vão na direção dos escores mais altos (p. 130).

Para ele, o baixo desempenho de crianças pobres em testes verbais está relacionado com a privação linguística que experimentam em seu ambiente social diferente do que ocorre com crianças de classe média. O autor postula que essa privação de acesso desde cedo à linguagem formal que é trabalhada nas escolas pode explicar as dificuldades na alfabetização ou no raciocínio mais abstrato.

Essa análise retira o caráter biológico para explicação do baixo rendimento escolar, mas joga o fracasso escolar na conta das famílias pobres que teriam níveis inferiores de comunicação e, com isso, estariam atrapalhando a alfabetização e desenvolvimento de seus filhos.

Maria Helena Souza Patto foi uma das grandes críticas da teoria da carência cultural em nosso país. Na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, a autora pontua que pesquisas baseadas em teorias assim, fazem seus juízos centradas no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes e, assim, consideram primitivas e atrasadas a forma de ser dos grupos dominados. Dessa forma, essas teorias não afirmam a existência de raças inferiores como era feito por teorias eugênicas, mas por outro lado, defendem a existência de culturas inferiores que seriam produtoras de crianças desajustadas e problemáticas.

Houston (1985) tece críticas à análise de Bernstein e afirma que:

A maioria das pesquisas e investigações referentes a deficiência linguística de crianças desprivilegiadas deu-se em situações nas quais o registro escolar é mais provável e este registro dá a impressão de falta de fluência e de uso estranho da linguagem. É preciso ter em mente que o desempenho linguístico destas crianças não se resume nisto e que seu registro escolar não pode ser considerado como representativo de sua competência linguística (p. 179).

Para ela, a ausência de palavras específicas na linguagem de crianças pobres não significa que elas não sejam capazes de processos cognitivos complexos ou que sejam incapazes de conceituar abstratamente. Contudo, a autora pontua a necessidade de expansão da linguagem e vocabulário das crianças e a escola teria papel importante nessa seara.

Sobre essa temática, foi desenvolvido no Colégio de Aplicação, em 1978, pelos psicólogos, um estudo para avaliar a relação entre fluência verbal e rendimento escolar. Na justificativa do projeto, consta que os alunos novatos obtinham resultados insatisfatórios nos testes de fluência verbal aos quais eram submetidos quando

chegavam a escola, e ainda, que havia queixa dos professores quanto ao baixo rendimento escolar dos alunos que apresentavam dificuldade de compreensão dos símbolos.

O projeto partia da hipótese de que os alunos ingressantes na 5ª série tinham seu rendimento escolar afetado pela aptidão verbal pouco desenvolvida apresentada nas avaliações psicológicas. Nesse projeto é pontuado que esses fatores não são considerados inatos, mas habilidades adquiridas cujo grau de desenvolvimento pode ser afetado por estimulações ambientais, como a ação pedagógica. Esse projeto usava como referencial bibliográfico, Jean Piaget, Judith Greene e Basil Bernstein, esse último defensor da teoria da carência cultural. Esse projeto demonstra que discussões baseadas na teoria da carência cultural, que foram correntes no Brasil na década de 1970 como pontuado por Patto (1991), também estiveram presentes no Colégio de Aplicação.

Ainda da década de 1970, foram encontrados muitos textos sobre grupos, dinâmicas de grupo e relações humanas. Observamos que Pierre Weil era usado como referência sobre esses temas. Weil foi um psicólogo nascido na França e professor na UFMG, onde lecionava e escrevia sobre Psicoterapia de Grupo, Dinâmica de Grupo, Psicodrama e Psicologia Transpessoal. É tido como referência para estudos das relações humanas.

Pierre Weil é um nome da psicologia das organizações no Brasil, tê-lo como referencial teórico evidencia que, naquele momento, alguns dos trabalhos com caráter coletivo realizados no colégio pelos profissionais de psicologia, se fundamentavam mais em teorias da psicologia das organizações do que em teorias da psicologia escolar. O que se justifica pela ausência, naquele momento, de referenciais da psicologia escolar que tratassem de questões coletivas, uma vez que a atuação ainda se baseava em uma perspectiva individual, apesar das críticas a esse modelo se iniciarem justamente nessa época.

Um outro texto da década de 1970, intitulado *sistema de categorias de Flanders para análise e interação: influência do professor*, evidencia que os profissionais de psicologia do colégio estavam pensando sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos como um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem, o que retira o foco apenas dos alunos.

O sistema de Flanders foi desenvolvido para observar a interação verbal entre professor e aluno em sala de aula e tem como objetivo mostrar comportamentos observados nas aulas em que professores tinham uma maior eficácia no processo de

ensino e aprendizagem. Esse instrumento postula que diferentes níveis de interação em sala de aula influenciam o processo de aprendizagem dos alunos, que é mais eficaz quando o professor adota mais posturas de acolhimento aos alunos do que posturas autoritárias. Apesar de ter sido desenvolvida na década de 70 o sistema de análise de interação de Flanders continua sendo utilizado até hoje (Costa, Santos, Santos e Barbosa, 2012).

Encontramos, ainda, textos fundamentados na análise do comportamento como a cópia de um projeto sobre a implantação do método Keller na Universidade Federal de Pernambuco, datado de 1972; textos sobre sociometria; materiais sobre psicanálise, como um texto que abordava os conceitos de transferência e contratransferência durante uma entrevista, e outro intitulado *A falência dos pais – as experiências de um psicanalista*, que abordava temas como autoridade e diálogo; textos com referências a Piaget sobre linguagem e sobre educação; e um texto com referência a Carl Rogers sobre entrevistas.

Os materiais a seguir estavam sem data, mas em virtude das referências bibliográficas utilizadas e pelas caixas em que foram encontrados, nós os situamos entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse grupo encontramos textos sobre as novas nomenclaturas da educação brasileira como ginásio, colegial, ensino superior; textos sobre testes psicológicos explicando origem, definição e aplicação; diversos textos sobre grupo, relações humanas e liderança; textos sobre personalidade; sobre entrevista como um instrumento fundamental do método clínico; sobre sondagem de aptidões e aconselhamento vocacional; textos sobre feedback; sobre comunicação circular; além de um texto intitulado *o adolescente e a escola* retirado de um livro francês, a adolescência de D. Origlia e H. Ouillon que aborda alguns aspectos do adolescer.

Ao longo da década de 1980, permanecem muitos materiais sobre relações humanas e grupos. Há registros nos relatórios que houve, em 1981, estudos sobre psicomotricidade e em 1982 para a realização de um curso sobre pedagogia terapêutica e estudos sobre o método Montessori para o ensino de matemática. O estudo dessas temáticas foi elencado nos relatórios do SOE como atividade exercida, evidenciando a importância que era dada para momentos de formação.

Como nessa década a psicologia assumiu a disciplina Orientação para o trabalho (OT), foram encontrados também textos e legislações sobre educação e trabalho, profissionalização e reformulação do segundo grau que era algo que estava sendo discutido e implementado no país após a promulgação da Lei 7044/82, que alterou a

LDB no que diz respeito a profissionalização do ensino de 2º grau. Além de textos sobre orientação vocacional e aptidões.

Destacamos alguns textos e legislações sobre essa temática: Lei 7044/82 sobre profissionalização do ensino de 2º grau; texto do Conselho Federal de Educação sobre consequências decorrentes dessa lei; Resolução do Conselho Estadual de Educação sobre a preparação para o trabalho no sistema de ensino de Goiás; reformulação da proposta original do ensino de 2º grau no Brasil; exemplar da revista Educação e trabalho do ano de 1985; texto intitulado *Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau*.

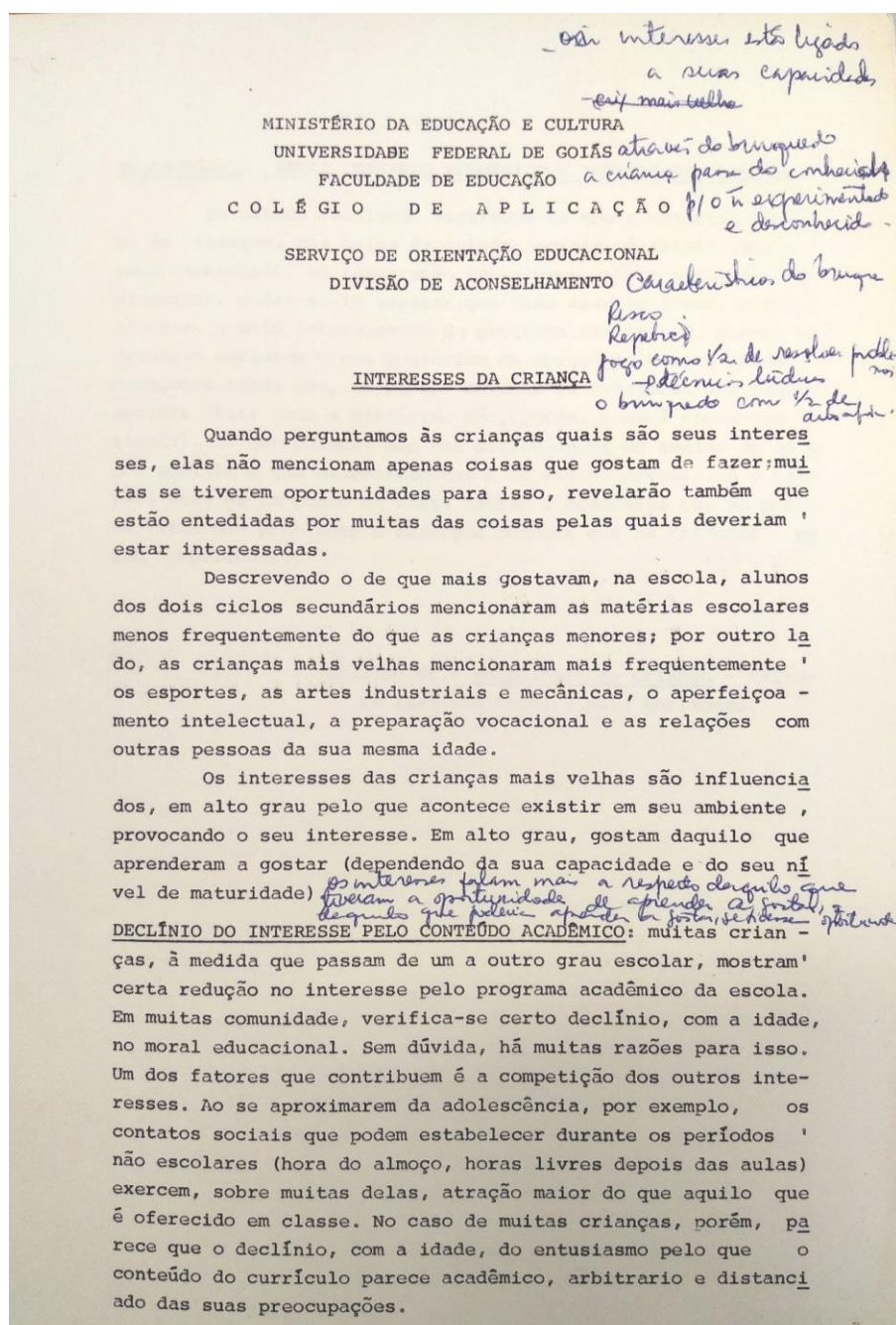


Figura 16 - Texto intitulado "Interesses da criança" com anotações

Também na década de 1980, foram trabalhados textos que debatiam a discrepância entre o interesse dos alunos e o conteúdo acadêmico, um deles intitulado *Interesses da criança* foi retirado do livro *Psicologia da criança*, de Arthur Jersild (Figura 16). Outro texto intitulado *o adolescente e a escola*, abordava a escola como produtora de fracasso, afirma que muitos alunos que não têm sucesso nos estudos possuíam inteligência normal ou superior em testes psicológicos. De acordo com o texto, inteligência e rendimento escolar são questões diferentes e são apontados alguns fatores que poderiam contribuir para o baixo rendimento, como: a ansiedade, a insegurança, as condições do meio social e fatores presentes na escola, como aulas repetidas, castigo e reprovação. Do final da década, há um texto que faz referência à pedagogia crítico-social dos conteúdos que estava sendo debatida em nível nacional naquele contexto.

Da década de 1990, foram encontrados muitos textos, livros, reportagens e jogos sobre sexualidade e puberdade que eram usados em um projeto desenvolvido pelas psicólogas com essa temática.

Ressaltamos dessa década um grupo de textos agrupados em uma pasta que faziam uma discussão crítica da educação, como: *alfabetização de classes populares* organizado por Regina Leite Garcia, referência nacional sobre essa temática na época; texto sobre mediação pedagógica fazendo referência à Vigotski; texto sobre avaliação e mediação de Jussara Hoffmann; texto intitulado *A juventude na década de 1980: problemas sociais e de saúde* publicado em 1985, mas que estava entre os textos estudados na década de 1990; texto em espanhol *el cuerpo en la institución escolar* que critica uma postura coercitiva dos corpos praticadas historicamente na escola; alguns textos do livro *a inteligência aprisionada*, voltado para psicopedagogos que numa perspectiva clínica aborda os problemas familiares e institucionais envolvidos no processo de aprendizagem.

Ainda da década de 1990, um texto que elencava ações que seriam desenvolvidas pelo setor de psicologia no ano de 1997, afirma que o setor adota uma perspectiva histórica e dialética e utiliza como referencial teórico o livro *Perspectiva construtivista na psicologia e na educação* de Vera Vasconcellos e Jaan Valsiner, especificamente, partes que fazem referência às concepções de desenvolvimento de Wallon e à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que é classificada nesse material como baseada em princípios marxistas. Vale ressaltar que Vigotski passou a ser

difundido no Brasil na década de 1980, quando suas primeiras obras ganham tradução para o português.

Esses materiais de estudo, tanto da década de 1980 como da década de 1990, chamam atenção pela discussão crítica e pelo debate de questões sociais envolvidas no processo de escolarização. São referências que colocam a instituição escolar e a sociedade de classes em discussão e que, sendo assim, estão longe de adotar uma perspectiva individualizante das questões escolares, o que vai ao encontro do que a psicologia escolar brasileira estava produzindo e debatendo naquele momento.

Nos anos 2000, há uma grande incidência de textos e legislações sobre educação inclusiva. Nessa década, o CEPAE passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com o que preconiza a legislação, como alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, além daqueles diagnosticados com TDAH, como já abordado neste trabalho. Diante dessa demanda, formou-se uma comissão de educação inclusiva da qual a psicóloga G fazia parte. Essa psicóloga também fazia parte de um projeto de extensão voltado para crianças com superdotação e, por isso, também foram encontrados muitos materiais sobre essa temática.

Encontramos também alguns textos que debatiam questões mais voltadas para a educação infantil, como a importância do faz de conta e do brincar na educação infantil. Vale ressaltar que nesse momento o CEPAE ainda não atendia a educação infantil, o que passa a ocorrer a partir do ano de 2013, quando a creche da UFG é integrada ao CEPAE como um Departamento de Educação Infantil, se configurando como um novo público para a atuação da psicologia escolar na instituição.

Dessa década, foram encontrados textos e livros de autores como: Claisy Maria Marinho-Araújo, Albertina Mitjáns Martinez, Raquel Souza Lobo Guzzo, Marilene Proença Rebello de Souza, Marilda Dias Facci, Adriana Marcondes Machado, Denise Fleith e Vera Lucia Trevisan, professoras e pesquisadoras que falam de núcleos de Brasília, São Paulo, Campinas e Maringá e que têm grande importância para o fortalecimento da psicologia escolar crítica brasileira na atualidade. Algumas, inclusive são usadas como referência nessa pesquisa.

Destacamos alguns temas desses materiais: formação, prática e desafios do psicólogo escolar; demandas e concepções da psicologia escolar; queixa escolar; contribuições da teoria histórico-cultural para a psicologia escolar; formação de professores; psicologia escolar e arte.

Observamos que os materiais de estudo das décadas anteriores abordavam temas sobre psicologia, educação e outras diversas temáticas relacionadas com as demandas da escola, usando até mesmo referenciais da psicologia das organizações. Contudo, a partir dessa década, grande parte dos materiais encontrados passa a versar sobre a psicologia escolar como um campo de pesquisa, produção e intervenção. Essa diferença pode ter relação com a criação, na década anterior, da ABRAPEE e do GT de Psicologia Escolar na ANPEPP, que impulsionaram as produções e pesquisas na área.

Além de textos sobre psicologia escolar, observamos que a partir da década de 1990 e, acentuadamente, nos anos 2000, há um deslocamento da centralidade de temáticas sobre ensino e aprendizagem para temáticas referentes à questões emocionais e para temas que aparecem como desafios atualmente para a psicologia escolar, como: *bullying*, ideação suicida, autoestima, inteligência emocional e questões de gênero e homofobia. Esse deslocamento foi observado também em relação às demandas de atendimentos individuais

Importante ressaltar que em todos os relatórios e planejamentos de atividades encontrados, de todas as décadas dessa história, era frisado que os psicólogos do colégio tinham momentos de estudo e de participação em eventos de formação. O fato do colégio estar inserido dentro de uma universidade pública federal, que é um campo de ensino, pesquisa e extensão, pode estar relacionado com a importância dada ao estudo e formação dos trabalhadores.

Martinez (2010) escreve que, de acordo com as demandas e desafios apresentados, os psicólogos escolares podem lançar mão de diferentes saberes:

O arcabouço de saberes da Psicologia que o psicólogo escolar utiliza na sua atuação está determinado pelas tarefas que se propõe realizar, pelos desafios que sua prática lhe coloca e, sem dúvida, pela representação que tem dos elementos envolvidos nos desafios a enfrentar, independentemente do campo ou da área da Psicologia em que esses conhecimentos tenham sido originariamente produzidos (p. 49).

Assim, fica evidente que ao longo dessa história, os profissionais de psicologia que passaram pelo CEPAE apresentavam uma preocupação com a formação continuada e que diferentes temas apareceram como demandas de estudo para eles. Diante dessa diversidade de temas, foram utilizados referenciais teóricos diversificados que perpassavam pela psicanálise, psicodrama, análise do comportamento, psicologia histórico cultural, dentre outros. Dessa forma, não é possível estabelecer um referencial teórico único utilizado por esses profissionais nesses 40 anos, que pareciam ser abertos

a considerar diferentes abordagens em sua atuação para entender e atuar frente aos diferentes fenômenos que estavam postos.

Após abordarmos as sete categorias elencadas nesse trabalho, consideramos importante ressaltar que, por vezes, essas categorias estavam interligadas. Muitos documentos poderiam ser encaixados em mais de uma delas. Como, por exemplo, quando em um atendimento individual ou em um grupo de orientação vocacional eram usados testes psicológicos. Ou ainda quando materiais de estudo eram utilizados e estavam guardados em pastas relativas a projetos de intervenções coletivas. Essas categorias se referem a uma atuação em psicologia escolar que não era estanque, uma vez que, ao longo dessa história, ações que eram focadas no aluno, conviviam também com ações voltadas para o coletivo da escola.

Considerações finais

A presente pesquisa buscou investigar e apresentar o surgimento e desenvolvimento do serviço de psicologia escolar no antigo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, hoje, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG.

Pesquisar e escrever a respeito da história de um serviço em que estou, atualmente, inserida, foi instigante e desafiador. Concordamos com Oliveira (1998) quando diz que a relação entre a pesquisa e a biografia do pesquisador podem enriquecer o estudo. Entretanto, colocar-se no papel de quem faz historiografia da psicologia não foi uma tarefa fácil, visto que a pesquisa acerca da história da psicologia não é, tradicionalmente, algo que aprendemos a fazer no papel de psicólogos.

Rodrigues (2007) nos diz que:

A escrita da história é uma prática que não se faz ao acaso, mas é fruto da relação entre os sujeitos passados e presentes localizados no espaço social a ser reconstruído e da relação que o pesquisador constrói com sua problemática de pesquisa (p. 15).

Diante disso e da quantidade de fontes encontradas, a construção dessa relação com os documentos analisados que permitiram conhecer meu objeto de pesquisa exigiu tempo, dedicação, ética e sensibilidade.

Ter iniciado este estudo retomando a história da psicologia escolar no Brasil no capítulo 1 e trabalhando com autores que se dedicaram a essa temática no capítulo 2, facilitou a compreensão e escrita da história que objetivamos contar nessa pesquisa, que apresentava semelhanças e dessemelhanças com o campo nacional. Em relação ao contexto goiano, não foi possível estabelecer muitas relações para além da criação da Universidade Federal de Goiás. Arriscamos dizer que a história da psicologia no CEPAE tem mais proximidade com Colégios de Aplicação de outros estados, pela especificidade dessas instituições, do que com outros colégios goianos.

Os documentos nos mostraram que a psicologia escolar do CEPAE se desenvolveu inicialmente dentro do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e que, junto com pedagogos, os psicólogos tinham nesse serviço, um trabalho focado no aluno com vistas a seu ajustamento. O SOE foi um serviço criado em 1971 que perdurou até meados da década de 1980, quando se transforma no Setor de Apoio à Ação Pedagógica e, posteriormente, no Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas ao qual os

psicólogos são vinculados.

Em relação aos profissionais de psicologia que passaram pelo CEPAE ao longo dessa história, destacamos a preocupação com a formação continuada, evidenciada por diversos documentos como certificados de eventos, relatórios de participação em cursos e a presença de grande quantidade de textos teóricos.

Não foi possível compreender por meio dos documentos, de maneira consistente, as concepções teóricas que norteavam a prática desses profissionais. No entanto, observamos que, a princípio nas décadas de 1970 e 1980, havia um arsenal teórico pouco crítico e que, por vezes, se aproximava mais da psicologia das organizações do que da psicologia escolar, por exemplo, quando esses profissionais buscavam realizar atividades grupais. Já nas décadas seguintes, produções teóricas em psicologia escolar crítica se fizeram mais presentes. Foi possível observar também que alguns desses profissionais tinham formação em psicodrama e utilizavam técnicas psicodramáticas em suas intervenções.

Uma das atividades exercidas historicamente por esses profissionais e que deixou muitos registros no arquivo da unidade diz respeito a avaliação psicológica. Durante a década de 1970 e meados de 1980, os alunos ingressantes no CEPAE eram todos submetidos a avaliação que buscava medir inteligência, fluência verbal, atenção, dentre outros aspectos. Foram encontrados também registros de avaliações de alunos com baixo rendimento escolar. Essa prática está de acordo com o que era demandado para o psicólogo escolar naquele momento. Contudo, acompanhando o movimento de crítica ao uso e abuso de testes dentro das escolas, não foram mais encontrados registros sistemáticos dessa prática a partir de meados da década de 1980.

Os atendimentos individuais a alunos também apareceram como uma das principais frentes de ação do serviço de psicologia do CEPAE ao longo dos anos. Todavia, diferentemente do que ocorreu com a avaliação psicológica que, com o passar dos anos teve seu emprego reduzido ou extinguido, o grande número de atendimentos a alunos e famílias se manteve, demonstrando que essa permaneceu como uma das principais demandas para o psicólogo escolar no CEPAE, assim como ocorre no âmbito nacional, como evidenciado por Guzzo et al (2010) e Barbosa (2011).

Outra atividade exercida historicamente pelos psicólogos do CEPAE foi a orientação vocacional/profissional que, apesar de alguns relatos de intervenção individual, foi realizada majoritariamente em grupo. Dentro da proposta de atuar com esse tipo de orientação, os psicólogos assumiram como professores a disciplina

Orientação para o Trabalho durante alguns anos na década de 1980. A orientação vocacional/profissional desenvolvida historicamente no CEPAE se aproximou do que Bock (2014) denominou de teorias tradicionais, pois trabalhavam com modelos de perfis definidos a partir da combinação entre traços de personalidade, aptidões e interesses.

Podemos afirmar que a perspectiva adotada, historicamente, pelos profissionais do colégio era de uma psicologia que legitimava discursos liberais que focavam nos alunos as causas do fracasso escolar, inclusive lançando mão de testes psicológicos para atestar essas causas. Mas era isso que estava colocado em âmbito nacional pela psicologia escolar nas décadas de 1970 e 1980. Sendo assim, não faz sentido esperar que os profissionais desenvolvessem uma atuação em psicologia escolar crítica, se, naquele momento, ela ainda estava sendo pensada e gestada.

Contudo, especificamente, a partir da década de 1990, observamos, principalmente por meio dos materiais de estudo e dos planos de ação, que a psicologia escolar no CEPAE acompanhou o movimento de crítica nacional e passou a se debruçar mais sobre questões coletivas e institucionais, porém sem deixar de lado o olhar e o atendimento individual a alunos e famílias.

No que diz respeito às semelhanças com o contexto nacional, estabelecemos relações com as propostas de experimentação pedagógica da Escola Nova que fundamentaram a criação dos colégios de aplicação e que tinham a psicologia como base teórica para justificar diferenças individuais por meio de testes. No CEPAE, os testes foram arcabouço importante para a atuação ao longo dos anos. Destacamos também os estudos desenvolvidos no colégio baseados na teoria da carência cultural, no final da década de 1970, que estavam de acordo com estudos nacionais da época.

Fazemos uma aproximação da atuação em psicologia escolar no CEPAE, ao longo dessa história, com o que Taverna (2003) chama de modelo clínico preventivo, ao se referir a atuação na prefeitura de São Paulo, e ao que Souza (2010) denomina de atuação clínica-institucional, pois, ao mesmo tempo que os psicólogos tinham como foco principal o atendimento individual ao aluno, também realizavam ações coletivas e de prevenção.

Apesar das semelhanças em relação ao contexto amplo da psicologia escolar brasileira, a história da psicologia escolar no CEPAE apresentada no capítulo 4 dessa pesquisa, apresenta suas especificidades e dessemelhanças.

Dois aspectos fazem diferença na história desse serviço. O primeiro diz respeito

ao fato de que sempre houve psicólogos lotados no Colégio de Aplicação, diferentemente do que ocorria e ainda ocorre em grande parte do país onde os psicólogos eram e são vinculados a clínicas que atendiam os alunos encaminhados pelas escolas, ou ainda que atuassem nas escolas, o faziam de maneira itinerante, ou seja, atendiam algumas escolas, sem estarem lotados especificamente em alguma. Essa configuração de atuação em psicologia escolar é salientada por Patto (1984) e por Taverna (2003) ao se referirem a cidade de São Paulo e por Silva (2015) em relação ao Distrito Federal.

Guzzo et al (2010) reforça que o psicólogo escolar brasileiro dificilmente atua diretamente nas escolas.

Durante muito tempo, a única prática do psicólogo conhecida por educadores foi centrada no modelo médico de atendimento de crianças em clínicas de psicologia. Embora a Psicologia tenha se constituído enquanto profissão, no Brasil, há quase 50 anos, o psicólogo escolar não tem ainda uma posição estabelecida dentro do sistema educacional. Isso significa que ele fica alocado em secretarias de saúde e de assistência social, mas, raramente, no serviço público, dentro da própria escola (p. 134).

Para uma atuação em psicologia escolar que se volte para a instituição, além de focar apenas o aluno, é essencial que o psicólogo seja um trabalhador daquele contexto, esteja lotado diretamente naquele ambiente e possa vivenciar as nuances da escola como um todo. Dessa forma, ele é reconhecido como parte da equipe e não como alguém presente em alguns momentos para atender a demandas específicas relacionadas a alunos. Isso favorece um trabalho com o coletivo da escola, com os professores, com a direção, com as famílias, com a instituição.

Fica claro que, desde os primórdios da atuação em psicologia escolar no CEPAE, ainda que o foco fosse o aluno, a atuação com o coletivo da escola também esteve sempre presente. Os psicólogos sempre estiveram compondo comissões de estudo e trabalho junto com outros trabalhadores da escola, participavam de reuniões, propunham e desenvolviam projetos e estavam presentes em momentos de confraternização da escola.

O que a história nos mostrou é que é necessário que o profissional de psicologia esteja inserido na escola como um membro efetivo, que pertença àquele contexto e que possa analisar a realidade da escola por dentro, propondo ações preventivas, coletivas e institucionais. Auxiliando dessa forma, de maneira intencional, na promoção de reflexões e conscientização dos atores escolares, para além de atendimentos individuais.

Outro aspecto que diferencia a atuação em psicologia no CEPAE é o fato de que os colégios de aplicação são instituições que têm a pesquisa, a experimentação e a formação docente como objetivos. São instituições que apresentam posturas críticas e de resistência em defesa da educação básica brasileira e que apresentam muitas das características e possibilidades de trabalho que defendemos para as escolas do país. Além disso, os Colégios de Aplicação estão inseridos em universidades públicas federais, o que instiga e possibilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, ações que, de acordo com alguns documentos encontrados, os psicólogos do CEPAE realizavam.

É importante ressaltar que o CEPAE foi criado e permaneceu por 12 anos dentro da Faculdade de Educação da UFG, instituição extremamente importante e comprometida com a educação e com a formação sólida de professores em nosso estado.

Martinez (2010) faz uma relação de práticas historicamente consideradas tradicionais em psicologia escolar, como: atendimentos, avaliação, diagnósticos, orientação a alunos, pais, professores. E apresenta também formas de atuação que ela considera emergentes, como: análise e intervenção em nível institucional, contribuição para coesão da equipe de direção pedagógica, coordenação de disciplinas e oficinas voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos, realização de pesquisas.

No entanto, é importante salientar que ambas as formas de atuação, as “tradicionais” – aquelas que podem ser consideradas com uma história relativamente consolidada – e as “emergentes” – as que apresentam configuração relativamente recente –, coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependências diversas. Mesmo que umas sejam mais abrangentes e complexas do que outras e, nesse sentido, potencialmente mais efetivas, consideramos que todas as formas de atuação do psicólogo no contexto escolar, (...) têm seu espaço e resultam importantes, especialmente, se temos em conta as positivas mudanças qualitativas que, como produto das influências já mencionadas, vêm ocorrendo, também, nas funções tradicionalmente desenvolvidas pelos psicólogos na escola (Martinez, 2010. p. 43).

Logo, pode-se afirmar que ao longo dos anos os psicólogos do Colégio de Aplicação desenvolveram práticas relacionadas ao que a autora denomina de tradicional, por meio dos atendimentos, avaliações e orientações, mas que já ensaiavam e transitavam pelo o que autora chama de formas de atuação emergentes, pois realizavam projetos, ministravam disciplinas, participavam de comissões de estudo e planejamento do colégio e assessoravam a equipe de direção e as coordenações.

Muitos documentos analisados reforçaram que a história não é linear e que perspectivas historiográficas presentistas, que enxergam o presente como evolução do passado não se sustentam. Os documentos apontam que houve no CEPAE um movimento histórico de uma psicologia escolar mais centrada no aluno em direção a uma mais crítica e mais voltada para a instituição. No entanto, observamos que, na década de 1980, havia um trabalho mais próximo entre os psicólogos e os professores do colégio, por meio de trabalhos em grupos ou de projetos interdisciplinares entre ambos os profissionais. Os documentos da história mais recente desse serviço mostram que esse tipo de trabalho, tão importante para a psicologia escolar, se tornou mais escasso.

Para Lopez (1999), o estudo da história, para além da reconstrução do passado, deve ser visto como explicação para mudanças e construção de saberes necessários para o autoconhecimento da sociedade e é com essa proposta que desenvolvemos esta pesquisa, buscando compreender as práticas em psicologia escolar na atualidade a partir dessa reconstrução histórica.

Sobre pesquisas historiográficas, Rodrigues (2007) salienta que

A intenção é compreender o passado, sem descurar do presente, refletindo criticamente acerca da forma como os conhecimentos elaborados por sujeitos do passado engendraram concepções, modos de pensar e fazer, que possuem uma relação direta com o que se produz teórica e praticamente no presente e no futuro da psicologia (p. 21).

Dessa forma, durante a realização deste trabalho, reflexões acerca da atuação do serviço de psicologia do CEPAE na atualidade foram inevitáveis. Percebemos que, mesmo numa instituição com compromisso crítico com a sociedade, o psicólogo sempre foi solicitado a normatizar, isto é, ajustar o indivíduo. Enquanto a demanda aparentava se referir à melhora no rendimento dos alunos, a prática não parecia ter o compromisso de refletir e modificar as condições e desigualdades que conduziram a determinado fracasso escolar.

Destacamos o impacto causado por relatos de atendimentos e de conselhos de classe dos anos 2000, referentes aos mesmos alunos que eram repetidamente mencionados em diversos registros de anos diferentes, como alunos com alguma problemática e que precisavam ser encaminhados ao serviço de psicologia da escola. São alunos que tiveram uma trajetória escolar marcada por reprovações, dificuldades, exclusões e que mostram o quanto ainda precisamos caminhar como serviço de psicologia escolar, instituição escolar, modelo de educação e sociedade.

A proposta desta dissertação foi se debruçar sobre a história desse serviço de psicologia escolar em uma importante instituição goiana. Todavia, cabe ressaltar que a história não é única e não é neutra, portanto, a que analisamos poderia ser escrita e contada de outra forma por um diferente pesquisador, com outro olhar, outro enfoque e utilizando um método diferente.

Diante da quantidade de material arquivada na instituição, consideramos que a opção pela pesquisa documental foi acertada. Apesar da riqueza e importância desse tipo de pesquisa, a certeza é que ainda que analisemos de forma ampliada os documentos, ainda que consideremos como fontes relatórios oficiais do colégio a pedacinhos de papel contendo bilhetes, o documento não diz tudo. Não conta, por exemplo, sobre uma conversa de corredor com um professor, que nós psicólogos escolares, sabemos o quão é importante, mas que, geralmente, não se torna um registro documentado.

Assim, não podemos dizer que esgotamos as possibilidades de escrita da história desse serviço, mas trouxemos documentos e reflexões relevantes para compreendê-la melhor. Escrevemos e nos debruçamos sobre a história que os documentos nos trouxeram, uma história significativa, mas que não se encerra aqui. Deixamos como sugestão, escutar os sujeitos que dela fizeram parte e que construíram os documentos aqui analisados. Sugerimos, ainda, a possibilidade de ampliação para a constituição da psicologia escolar goiana.

Esperamos que essa dissertação colabore com a historiografia da psicologia escolar brasileira e goiana. Que seja uma pesquisa que contribua com estudantes e profissionais que tenham interesse nas áreas de história da psicologia escolar ou que procurem conhecer melhor como se constituiu o serviço de psicologia escolar do Colégio de Aplicação, que hoje, assim, como foi ao longo da história, é campo de estágio e de pesquisa para licenciaturas em geral e também para a psicologia. Além disso, que este estudo favoreça a reflexão sobre as práticas atuais do serviço de psicologia no CEPAE pelos profissionais que atuam na instituição.

Em relação à psicologia escolar, acreditamos que a área cresce muito teoricamente. Seus posicionamentos críticos diante dos desafios da escola ficam evidentes através das pesquisas, produções e eventos que se fortalecem muito desde a década de 1980, embora ainda careçamos de que essas teorias e posicionamentos críticos consigam se converter cada vez mais em práticas também críticas, éticas e emancipadoras dentro da escola, contrariando o que ainda é demandado para esse

profissional. Estudar a história da área nos permite afirmar que muitos avanços já foram conquistados, mas ainda temos um longo caminho a percorrer.

Referências

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24.
- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes
- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEEP (2008). Síntese do grupo de trabalho da ANPEEP “psicologia escolar: pesquisa, formação e prática”. In: Wechsler. S. M (org.) *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2004). A Psicologia no Brasil no Século XX: Desenvolvimento Científico e Profissional. In: *História da Psicologia no Brasil Novos Estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 109-150.
- Antunes, M. A. M. (2007) *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª edição) São Paulo: Educ.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 44-65.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tese de doutorado) Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R., & Rebello de Souza, M. P. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1).
- Barbosa, R.M. & Marinho-Araújo, C.M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(3), 393-402.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: edições 70.
- Bernstein, B. (1985). Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: Patto, M. H. S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A Queiroz.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 315-329.
- Bock, S. D. (2014). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora.

- Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação profissional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. *Decreto-Lei n. 19.850*, de 11 de abril de 1931
- Brasil. *Decreto-Lei n. 19.851*, de 11 de abril de 1931
- Brasil. *Decreto-Lei n. 19.852*, de 11 de abril de 1931
- Brasil. *Decreto-Lei n. 19.890*, de 18 de abril de 1931
- Brasil. *Decreto-Lei n. 20.158*, de 30 de junho de 1931
- Brasil. *Decreto-Lei n. 21.241*, de 14 de abril de 1932
- Brasil. *Decreto-lei n 4.244*, de 9 de abril de 1942
- Brasil. *Decreto-Lei n. 9.053*, de 12 de março de 1946.
- Brasil. *Lei 4119* de 27 de agosto de 1962.
- Brasil. *Lei 5564* de 21 de dezembro de 1968.
- Brasil. *Parecer CFE n. 292/62*, de 14 de novembro de 1962
- Brasil. *Portaria n. 959*, de 27 de setembro de 2013
- Brasil. *Lei n. 12.772*, de 28 de dezembro de 2012.
- Carvalho, A. M. A. (1988). Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* Brasil: Edicon.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. In: *Psicologia Escolar Educacional*. Campinas: ABRAPEE. Volume 13, No. 1.
- CEPAE. (2008). 40 anos do CEPAE. Goiânia: UFG.
- Certeau, M. De. (2002). *A escrita da história*. Rio de Janeiro. Forense Universitária.
- Chiodi, C. da S. & Facci, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(1), 127-144
- Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* Brasil: Edicon.
- Correia, E. S. (2017). Colégios de Aplicação Pedagógica: Sua História e seu Papel no Contexto Educacional Brasileiro. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 116-129.

- Costa, M. H. C., Santos, B. A., Santos, G. K. A., & Barbosa, C. J. V. (2012). A tabela de Flanders como ferramenta para observação da Interação verbal professor-aluno. *Scientia Plena*, 8(12 (b)).
- Cytrynowicz, M. M. (2009). Um percurso pela história e pela memória da psicologia clínica em São Paulo. In: *Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – História e Memória da Psicologia em São Paulo* [online]. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/clinica/artigo.aspx>
- D’Amorim, M. A. (1988). Emprego e desemprego. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* Brasil: Edicon.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Thousand Oaks: New Delhi. Sage Publications.
- Dias, J. C. (2005). Orientação Vocacional/profissional, Psicodrama e Divisão de Trabalho: um olhar no passado, à possibilidade no futuro. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Foerste, E. (1996). *Universidade e formação de professores: um estudo do fórum de licenciatura da Universidade Federal de Goiás*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás.
- Frangella, R. D. C. P. (2000). Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In *I Congresso Brasileiro De História Da Educação*. Anais. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação. pp. 1-13.
- Gondra, J. G. (2007). Medicina, higiene e educação escolar. In Lopes, E. M. T., VEIGA, C. G., & DE FARIA, L. M. *500 anos de educação no Brasil* (Vol. 6). Autêntica Editora.
- Grinspun, M. P. S. Z. (1983). Histórico da orientação educacional no Brasil. In *Fórum Educacional*. Vol. 7, No. 2, pp. 56-90).
- Guzzo, R. S. L., SC Mezzalira, A., Gomes Moreira, A. P., Pondian Tizzei, R., & de Faria Silva Neto, W. M. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(25ANOS), 131-142.
- Hobsbawm, E. (2002). O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das letras.
- Houston, S. H. (1985). Um reexame de algumas informações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. In: Patto, M. H. S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A Queiroz.
- Jacó-Vilela, A. M. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32.
- Kinpara, M. M. (1997). Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP.

- Langenbach, M e Negreiros, T. C. de G. (1988). A formação complementar: um labirinto profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 86-99). Brasil: Edicon
- Le Goff, J. (1978). Documento/monumento. In: *Memória e história*. Campinas: editora Unicamp.
- Lima, A. O. M. N. (2005). Breve histórico da Psicologia Escolar Brasileira. *Psicologia Argumento*. Curitiba. v. 23
- Lima, H. R. (2009). O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, 8(9), 13-28.
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Loureiro, M. C. da S. (2008). Psicologia da Educação no Brasil. In: Miranda. M. G & Resende, A. C. A. (orgs.). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia. Ed da UCG.
- Lopez, A. P. A. (1999). *Tipologia documental de partidos e associações políticas brasileiras* (Vol. 9). São Paulo: Historia Social USP.
- Loureiro, M. C. S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In: Patto. M. H. S. (org). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lourenço Filho, M. B. (1978). *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. - Rio de Janeiro: FENAME, 271 p., 24 cm. -. (Obras completas de Lourenço Filho ; v.2) (Bibl).
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia Escola: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: Campos, H. R. Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas. (pp. 109-133). Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em aberto*, 23(83).
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU
- Massimi, M. (1998). A História das Ideias Psicológicas: uma viagem no tempo rumo aos novos mundos. In: *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa*. São Paulo: editora Legis Summa. pp. 11-30

- Massimi, M. (2000). Historiar a Psicologia: assumindo uma perspectiva e um lugar de observação. In: I Seminário de Historiografia da Psicologia (Anais). São Paulo: FAPESP
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Medeiros, A. de W. (2010). Arquitetura do Colégio de Aplicação (UFG): História e memória de uma "sinceridade material"(1974-1980). *Revista Solta a voz*, volume especial, 43-67.
- Moura, I. G. de S. (2010). A importância do Serviço Social no CEPAE. *Revista Solta a voz*, volume especial. 121-129.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo Grupo Interinstitucional "Queixa escolar" (org). *Medicalização de crianças e adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nadai, E. (1985). A prática de ensino e a democratização da escola. *Revista da Faculdade de Educação*, 11(1-2), 05-17.
- Netto, S. P. (1985). *Psicologia: introdução e guia de estudo*. São Paulo: EDUSP-EPU.
- Netto, S. P. (2001). As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar. In: Wechsler, S. M. (org) *Psicologia escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. São Paulo: Alínea.
- Nunes, L. V. (2016). Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF (Dissertação de mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Oliveira, C. B. E. de, & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3)
- Oliveira, P. de S. (1998) Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Editora Hucitec.
- Organização Mundial de Saúde - OMS. (2001). *Evidências científicas dos dez passos para o sucesso do aleitamento materno*. Brasília: OPAS.
- Pascoal, M., Honorato, E. C., Albuquerque, F. A. (2008). O Orientador Educacional no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47. p. 101-120.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia:(uma introdução crítica à psicologia escolar)*. São Paulo: TA Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2000). Para escrever uma história da Psicologia: contribuição a partir de

- uma experiência. *Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 81-94.
- Patto, M. H. S. (2004). Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *Mnemosine*. Vol. 1, nº0, p.203-225
- Patto, M. H. (2005). *Exercícios de Indignação: Escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pessotti, I. (1975). Dados para uma história da psicologia no Brasil. In: *Psicologia*, 1(1), 1-14.
- Pessotti, I. (2004). Notas para uma história da psicologia no Brasil. In: Antunes, M. A. M (org). *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Portugal, F. T., Facchinetti, C. & Castro, A. de C. (2018). *História Social da Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau.
- Prezia, B. e Hoornaert, E. (2000). *Esta terra tinha dono*. 6ª ed. São Paulo: FTD.
- Primi, R. (2010). Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. especial, p. 37-50.
- Rodrigues, A. de B. (2003). *Psicologia na Formação de Professores: reflexões acerca da psicologia da educação em cursos de licenciatura*. (Dissertação de mestrado). Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Rodrigues, A. de B. (2007). História da psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás.
- Rodrigues, D. de J. da S. (2010). O curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: na trajetória da institucionalização do Ensino Superior da Psicologia no estado de Goiás. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Romanelli, O. (1996). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 18ªed.
- Rosas, P., Rosas, A., Xavier, I. B. (1988). Quantos e quem somos. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* Brasil: Edicon.
- Santana, A. C. (2002). *Psicologia Escolar para quê? A Formação e a Atuação do Psicólogo Escolar em Goiânia*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1).
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Schwarcz, L. M. (1993) *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no*

Brasil. São paulo: companhia das Letras.

- Silva, L. A. V. D. (2015). História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília.
- Silva, M. C. D. V. M. (2011). *História dos testes psicológicos: origens e transformações*. São Paulo: Vetor Editora.
- Silva, R. A. D. (2018). *O conselho de classe no CEPAE/UFG: implicações para a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás.
- Souza, M. P. R. (2010). *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios* (Tese de livre docência). São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo.
- Souza, R. A. & Martineli, T. A. P. (2009). Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(35), 160-172.
- Taverna, C. S. R. (2003). Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Toassa, G. (2016). Beyond the 'Fractured Discourse': Reflections on the Subject and Methodology of Intervention in School Psychology [versão em português]. In: Souza, M. P. R, Toassa, G. & Bautheney, K. C. S. F. (org). *Psychology, Society, and Education: Critical Perspectives in Brazil*. NY: Nova Publishers.
- Universidade Federal de Goiás – UFG. (1967). *Relatório anual da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências*. Centro de Informação, Documentação e Arquivo - CIDARQ. Goiânia
- Universidade Federal de Goiás – UFG. (1973). *Diretrizes Básicas do Serviço de Orientação Educacional do colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFGO*. Arquivo do CEPAE. Goiânia.
- Universidade Federal de Goiás – UFG. (1974). *Relatório anual do colégio de aplicação*. Centro de Informação, Documentação e Arquivo - CIDARQ. Goiânia
- Universidade Federal de Goiás – UFG. (1977). *Relatório anual do colégio de aplicação*. Centro de Informação, Documentação e Arquivo - CIDARQ. Goiânia
- Universidade Federal de Goiás – UFG. (1977). *Parecer psicológico*. Arquivo do CEPAE. Goiânia.
- Universidade Federal de Goiás – UFG. (1982). *Plano de Ação do Colégio de Aplicação para 82/83*. Arquivo do CEPAE. Goiânia.

- Valentini, D. B. (2012). *Impasses pedagógicos contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- Varizo, Z. da C. M. & Ferreira, M. J. de M. (2010). Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória. *Revista Solta a voz*, volume especial, 19-40.
- Viana, V. P. (2017). *Manter sadia a criança sadia: os preceitos higienistas veiculados na Revista de Educação de Goiás (1937-1962)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás.
- Waeny, M. F. C. e Azevedo, M. L. B. (2009). A psicologia escolar e sua história. In: *Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – História e Memória da Psicologia em São Paulo* [online]. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/educacao/artigo_educacao.aspx>
- Wertheimer, M. (1998). Pesquisa histórica – Por quê?. In: *Historiografia da Psicologia Moderna. Versão brasileira*. São Paulo: edições Loyola. pp. 21 – 42
- Witter, G. P. (1996). Entrevista com a fundadora da ABRAPEE Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 83-86
- Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo. Edición

Sites da Web

- CEPAE/UFG é a melhor escola pública de Goiás. Recuperado de: <https://www.ufg.br/n/91950-cepae-ufg-e-a-melhor-escola-publica-de-goias>
- Escolas federais custam menos e têm desempenho superior que colégios militares. Recuperado de: <http://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/08/escolas-federais-custam-menos-e-tem-desempenho-superior-que-colegios-militares/>
- História. Recuperado de: <https://www.ufg.br/p/6405-historia>
- O consumo de psicofármacos no Brasil, dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados ANVISA (2007-2014). Recuperado de: <http://medicalizacao.org.br/nota-tecnica/>
- O psicólogo escolar. Recuperado de: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>

Anexos

Anexo 1. Listagem dos documentos utilizados na pesquisa

ANO	DOCUMENTOS
1973	Diretrizes Básicas do Serviço de Orientação Educacional do colégio de aplicação da faculdade de educação da UFG
1973	Resolução que regulamento o SOE
1974	Relatório anual do Colégio de aplicação
1975	Parecer n 76/75 sobre ensino do segundo grau
1975	Texto "Treinamento de Coordenadores - 1975 / Como fazer entrevistas" de Silvia Ferreira Aranha
1976	Relato de atendimento a aluno
1976	Relato de atendimento a aluno
1976	Caracterização de grupo testado da 5ª série
1976	Planejamento de avaliação psicológica a ser realizada
1976	Bilhete para os pais solicitando colaboração para compra de livros para montar biblioteca de ciências
1976	Ofício de agradecimento da direção a psicóloga B ter participado da comissão de elaboração do projeto de implantação da habilidade básica no 2º grau do Colégio de aplicação (em anexo declaração de participação)
1976	Texto intitulado Como participar de um grupo de trabalho retirado do livro "Relações humanas na família e no trabalho" de Pierre Weil
1977	Relato de atendimento de aluno
1977	Memorando para os professores com resultado de avaliação psicológica de alunos novatos sorteados para o 5º ano.
1977	Bateria fatorial CEPA - testes de inteligência não verbal, teste de sinônimos, inventário de interesses, teste de fluência verbal, séries numéricas, atenção concentrada, rapidez e exatidão de cálculo – preenchido por um aluno. Contém um bilhete escrito: "não matriculado falta o fator G"
1977	Resultado de avaliação psicológica dos alunos da 5 série enviado para os professores
1977	Relatos de atendimentos psicológicos de alguns alunos com aplicação de testes e entrevista com pais
1977	Parecer psicológico de aluno encaminhado por baixo rendimento escolar.
1977	Parecer psicológico sobre alguns alunos encaminhados pela direção por baixo rendimento escolar.
1977	Memorando da direção para o chefe da divisão de aconselhamento do SOE elogiando o parecer psicológico realizado e solicitando definir local para guarda
1977	Bilhete de agradecimento e despedida da direção destinado a professores
1977	Plano de ação do colégio de aplicação
1977	Relação nominal dos docentes (61) e técnicos (16) do Colégio de aplicação com endereço e telefone. Há dois psicólogos nesse momento.
1977	Memorando destinado à psicóloga solicitando envio de plano de trabalho
1977	Bilhete destinado à psicóloga convidando para momento de assessoria técnica no planejamento de 1977

ANO	DOCUMENTOS
1977	Ofício encaminhando para os professores com dados levantados na avaliação da primeira etapa de treinamento para ser coordenador de sala
1977	Folha com objetivos de um treinamento sobre avaliação realizado com técnicos e professores educacional
1977	Texto sobre avaliação educacional e tomada de decisão (extraído de Evaluatoin: theory and pratice)
1977	Texto sobre avaliação de programas educacionais (extraído da revista Education Measurement)
1977	Relato de atendimento a aluno
1977	Pasta com textos sobre avaliação
1977	Texto: Círculo de estudo: reunião com pais. Destaca pontos importantes de uma reunião. Assinado por estagiária.
1977	texto intitulado "viver"
1978	Relatório de avaliação psicológica com vistas a orientação vocacional realizada com aluna da graduação vinda de El Savador e que estava em dúvida sobre o curso.
1978	Resultado de avaliação psicológica (inteligência verbal, compreensão verbal, fluência verbal, memória auditiva, memória visual, rapidez e exatidão de cálculo, raciocínio abstrato e levantamento de interesses: ciências físicas, literatura, ciências biológicas, música, arte, serviços assistenciais sociais, calculo, burocracia, persuasão) de alunos da 5ª série. 42 alunos testados entre 9, 12 e 13 de dezembro.
1978	Folha com Perguntas sobre desenho da família e desenho espontâneo
1978	Pasta intitulada A influência da aptidão verbal no rendimento escolar, com ficha de aproveitamento de alunos do 5º ano.
1978	Proposta de pesquisa que objetivava verificar se aptidão verbal influencia no rendimento escolar
1978	Estudo preliminar dos alunos matriculados na 5ª serie. Caracterização do alunado e família, aspiração dos pais em relação ao colégio.
1978	Curriculum da psicóloga B
1978	Texto manuscrito sobre a importância do feedback no relacionamento entre as pessoas (observação para tirar 20 cópias)
1978	Folha manuscrita com anotações sobre encontro com uma professora sobre papel do psicólogo
1978	Texto: O desenvolvimento do Grupo
1978	Pasta intitulada Levantamento de Interesse, contendo inventário de interesses e autoavaliação
1978	Proposta realizada pela diretora com divisão das comissões, séries, disciplinas e calendário de atividades do Colégio.
1978	Folhas com vocabulário para traçar o perfil psicológico numa dinâmica de grupo
1978	Texto: Exame de consciência: orientação para apresentação
1978	Texto sobre desempenho de papéis em um grupo
1978	Relatório de atividades do SOE 1º semestre 1978
1978	parecer sobre desempenho de estagiária
1978	Envelopes com encaminhamentos de estagiários de psicologia da UCG para o Colégio, realizados pelo Instituto Evaldo Lodi.
1979	Envelopes com encaminhamentos de estagiários de psicologia da UCG para o

ANO	DOCUMENTOS
	Colégio, realizados pelo Instituto Evaldo Lodi.
1979	resultado de avaliação psicológica de alunos da 5ª série encaminhado para professores
1979	Resultado de avaliação psicológica de alunos da 5ª série. Mesmos dados do documento anterior, mas esse estava a caneta.
1979	listagem de alunos que obtiveram resultado com nível superior no teste de inteligência verbal
1979	Pasta intitulada caso do INAMPS com folhas de aplicação de teste.
1979	folha com proposições ao conselho de classe
1979	Relação dos alunos da 5ª série A (34 alunos)
1979	Ofício do SOE destinado a diretora do Colégio solicitando empenho para trazer uma psicóloga da faculdade de agronomia para o colégio
1979	Pasta com autorizações para serviço de xerox (algumas são do SOE)
1979	Folha com exercício de consenso sobre características de um líder
1979	Apostila sobre comunicação verbal e suas implicações pedagógicas elaborada em parceria entre o Colégio de aplicação e o colégio Vocacional
1979	pequeno texto sobre relações humanas
1979	texto: importância do feedback nas relações interpessoais
1979	Materiais num envelope denominado orientação vocacional - folha com identificação dos alunos, dados familiares e questões sobre escolaridade como matérias que gosta, dificuldades, ideia de escolha profissional, questões sobre influência da família, dos amigos e do meio na escolha profissional. Folhas preenchidas do teste de fator S, testes DAT de relações espaciais, habilidade numérica, raciocínio verbal, raciocínio mecânico, raciocínio abstrato, rapidez e exatidão, teste de fluência verbal fator W, relato de atendimento de aluno, inventário de interesses, folha de respostas do teste Raven.
1980	envelopes com encaminhamentos de estagiários de psicologia da UCG para o Colégio, realizados pelo Instituto Evaldo Lodi.
1980	Resultado de Avaliação Psicológica dos alunos das 4ª e 5ª séries.
1980	Boletim ADUF nº 3 sobre paralisação que demanda mais verbas para a educação e para as universidades
1980	Boletim informativo da Faculdade de farmácia destinado ao chefe do SOE do Colégio de Aplicação
1980	Textos: os 10 mandamentos das relações humanas e os 10 mandamentos de um membro de um grupo
1980	Plano de ação do SOE por série
1980	Relatório da atividades realizadas no SOE durante o ano de 1980 (manuscrito)
1980	Relatório da atividades realizadas no SOE durante o ano de 1980 (datilografado)
1981	Solicitação de um professor de uma escola de teatro para que um psicólogo do SOE participasse de um projeto realizado por ele.
1981	Texto sobre ecologia extraído da folhinha de São Paulo intitulado "limpeza geral"
1981	Texto manuscrito intitulado: Problemas característicos de alunos.
1981	Relatório da atividades realizadas no SOE durante o ano de 1981 (datilografado)
1981	Relatório da atividades realizadas no SOE durante o ano de 1981 (manuscrito - rasurado)

ANO	DOCUMENTOS
1982	Folha de aplicação de avaliação em leitura e escrita aplicada a um aluno
1982	Folhas de respostas ao teste Raven aplicado a um aluno
1982	Ficha de atendimento psicológico a aluno com parecer psicológico
1982	Ficha preenchida de um aluno com dados sociobiográficos, escolares, rotina, aspecto corporal, saúde, perspectivas futuras
1982	Plano de ação do colégio de aplicação para 82/83 - aponta diretrizes, metas e mecanismos de ação
1982	texto: perdido no mar
1982	Texto do conselho federal de educação sobre consequências decorrentes das alterações na lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus
1982	Lei 7044 sobre profissionalização do ensino de 2º grau (escrito a caneta)
1982	Relatório das atividades realizadas no segundo semestre nas turmas de 4ª e 5ª
1982	Descrição das atividades realizadas pela Divisão de aconselhamento no ano de 1982.
1982	Relatório das atividades realizadas no segundo semestre nas turmas de 8ª série e 3ª do colegial
1982	Relatório da divisão de orientação educacional do SOE.
1983	Projeto experimental de reformulação curricular do 2º grau no CA
1983	Relato dos conselhos finais de classe da 7ª série
1983	anotações do conselho de classe
1983	Ofício sobre periódicos estrangeiros
1983	Relatório apresentado a direção sobre treinamento em psicodrama realizado pelas psicólogas
1983	Resolução do conselho estadual de educação sobre a preparação para o trabalho no sistema de ensino de Goiás
1983	texto sobre reformulação da proposta original do ensino de 2º grau no Brasil
1983	Folhas com questões sobre a disciplina OT e várias folhas com as respostas dos alunos
1983	folheto com divulgação de cursos do SENAC
1983	Planejamento da disciplina Orientação para o trabalho - OT. Divisão em grupos, texto sobre trabalho, questões orientadoras
1983	Planejamento da disciplina Orientação para o trabalho - OT. Visita ao SENAC. Avaliação. Textos. chamada
1983	Diários de classe de OT
1983	Comunicado da ADUF
1983	Relatório final de estágio em psicologia
1984	circular da diretora solicitando envio do diário de Classe de OT
1984	Diário de Classe da disciplina Orientação para o Trabalho (OT)
1984	Proposta de atividades da disciplina orientação para o trabalho com dinâmicas de grupo, discussão de textos sobre personalidade, mercado de trabalho.
1984	Planejamento OT.
1984	Pasta com a avaliação que os alunos realizaram sobre OT
1984	lista de chamada de OT
1984	Planejamento de atividades de OT

ANO	DOCUMENTOS
1985	Projeto de pesquisa em ação intitulado alternativas de ensino-aprendizagem e construção de material pedagógico para a 3ª série do 1º grau.
1985	lista de alunos dos 1ª e 2ª graus - apontando os aprovados, reprovados e em recuperação.
1985	Folha de chamada de OT
1985	Diário de Classe da disciplina Orientação para o Trabalho (OT)
1985	Envelope com avaliação que os alunos realizaram sobre a disciplina Orientação para o Trabalho.
1987	Texto: educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau
1991	bloco de anotações do IV congresso brasileiro de adolescência
1992 a 1997	materiais e cronogramas do projeto sobre educação sexual desenvolvido pelas psicólogas
1993	pasta contendo textos e os módulos do projeto sobre adolescência
1994	Instrumento de atribuição de tarefas da psicóloga. Para progressão.
1995	Planejamento do setor de psicologia para o ano de 1995
1996	monografia de estagiária em psicologia do CEPAE: a entrevista como uma das técnicas de atuação do psicólogo escolar
1997	Formulário de avaliação de desempenho da psicóloga
1997	Folha: Ações do setor de psicologia para o ano de 1997
1997	Apresentação do setor de psicologia e ações a serem desenvolvidas no ano de 1997.
1997	Proposta do projeto intitulado "CEPAE e família: um diálogo sobre educação". Desenvolvido por psicóloga e assistente social
1997	Horário individual de trabalho das 3 psicólogas, discriminando atividades previstas para cada dia e horário.
1997	modelo de relatório de atividades
1997	monografia de estagiária em psicologia do CEPAE: As contribuições do lúdico na avaliação da aprendizagem
1997	monografia de estagiária em psicologia do CEPAE: Aprendendo com prazer: um projeto para resgatar a motivação em aprender
1998	xerox do livro "o que está acontecendo comigo, planejamento dos encontros do projeto sobre adolescência.
1998	Planejamento de atividades do setor de psicologia
1999	Folder sobre Programa Brasil Criança Cidadã
2000	lista de alunos novatos para serem entrevistados
2001	formulário de entrevista com pai/mãe ou responsável por aluno novato
2001	apostila com textos e legislação sobre educação inclusiva
2002	ofício encaminhado para professoras com dados das entrevistas dos alunos novatos
2002	ofício encaminhado à direção com plano de trabalho do setor de psicologia
2004	ofício encaminhado para professoras com dados das entrevistas dos alunos novatos
2004	projeto: um estudo sobre o uso de drogas e a construção de uma proposta de prevenção para o CEPAE/UFG
2004	Relatório de atividades realizadas em 2004
2005	folhas com avaliações de professores realizados por alunos
2005	ofício encaminhado para professoras com dados das entrevistas dos alunos novatos
2005	Plano de trabalho do setor de apoio à ação pedagógica - SAAP

ANO	DOCUMENTOS
2006 a 2009	pasta com resultado de avaliações dos professores realizados pelos alunos
2006	Plano de trabalho para 2006 da equipe de psicologia
2009	convocação realizada pela psicóloga e destinada a pais para comparecerem a escola para tratar de assuntos referentes a seus filhos
2009	relato de reunião com coordenadora sobre alunos com problemas de comportamento e agitação.
2009	Cronograma de projeto de rodas de conversação
2009	Anotações sobre projeto de rodas de conversação
2009	Cartaz de divulgação de roda de conversação
2009	Comunicado aos pais que os filhos irão participar de roda de conversação
2009	Ficha de avaliação da roda de conversação em branco questionando pontos positivos, negativos e sugestões.
2009	Envelope com as avaliações que os alunos fizeram sobre as rodas
2009	Projeto rodas de conversação
2009	Folha com possibilidade de temas para rodas de conversação
2009	Folha com recursos materiais necessários e convidados para as rodas de conversação
2009	Atividades a serem desenvolvidas pelo setor de psicologia escolar
2009	Comunicado aos pais sobre a participação de seus filhos em uma atividade com a psicóloga, quinzenalmente, sobre fatores constitutivos de grupos na adolescência.
2009	Texto "psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira" - Albertina Mitjáns Martinez
2009	Formulário de levantamento de saúde do aluno - em branco.
2009 e 2010	Caderno "livro dos conselhos" com anotações de conselhos de classe. Discussões sobre alguns alunos que apresentam algum problema na escolarização. Encaminhamentos de alguns alunos para atendimento pela psicóloga
2009 a 2012	cadernos com relatos de atendimentos individuais a alunos
2010	Plano de trabalho para 2006 da equipe de psicologia
2011	folhas com avaliações de professores realizados por alunos
2013	pasta branca intitulada "textos diversos" com textos sobre criatividade, arte, pesquisa em psicologia sócio-histórica, evasão escolar, psicologia comportamental, compromisso do psicólogo com a escola, Zona de desenvolvimento proximal.
2013	Instrumento de atribuição de tarefas prioritárias
S/D	pasta com os textos "psicologia escolar: novos cenários" e "contextos de pesquisa, prática e formação em psicologia escolar: desafios teórico-práticos", texto sobre massagem para bebês e crianças.
S/D	Pasta intitulada "reportagens e revistas". temas: suicídio, <i>bullying</i> , autoestima, preconceito contra homossexuais, filhos indisciplinados, pais preguiçosos, inteligência emocional.
SD	Texto: Projeto: implantação do método Keller na Área de ciências e tecnologia da universidade federal de Pernambuco (documento elaborado em 1972)
SD	Texto datilografado sobre entrevista. Usa referência de 1976
SD	Texto sobre linguagem. Usa Piaget como referência
SD	pasta intitulada "textos diversos antigos" muitos da década de 1980
SD	apostila: modelos de tratamento para dependência química

ANO	DOCUMENTOS
S/D	Relato manuscrito de acompanhamento a aluno com baixo rendimento escolar
S/D	texto sobre com elaborar um horário de estudo
S/D	questionário com 35 perguntas a respeito de organização do tempo, interesses, comportamento em sala.
S/D	Texto sobre um aluno fictício chamado Lauro sobre organização de horário.
S/D	Folhas de teste de atenção concentrada (não preenchidas)
S/D	Folha com uma Tabela (manuscrito) com escores médios da amostra por idade e sexo de testes de Bender
S/D	Folhas com desenhos de famílias, casas, símbolos e anotações
S/D	Ficha social de alunos contendo resultados de bateria de testes (bateria de dislexia, exame psicomotor, Bender, Raven, INV, HTP), dados socio-econômicos (previdência social, tipo de locomoção, situação familiar) e dados de repetência.
S/D	Projeto: utilização de metodologias aplicáveis ao processo de ensino na 1ª série do 1º grau
S/D	projeto de treinamento para agente de portaria da UFG promovido pelo DP
S/D	Comunicado para professores e técnicos sobre livros disponíveis para consulta na divisão de aconselhamento do SOE.
S/D	Modelo de ficha informativa de dados dos alunos
S/D	Questionário a ser copiado que investiga dados dos alunos
S/D	Declaração assinada pela psicóloga B a respeito da disciplina Psicologia da Aprendizagem e Adolescente do programa de licenciatura de curta duração da FE
S/D	Folha com avaliação sobre família e comunicação.
S/D	Pedaco de papel com uma pergunta manuscrita: Você gostaria que o grupo continuasse semestre que vem? Por que?
S/D	Folha com exercício de Feedback sobre participação em grupo adaptado de R Harrison (preenchidos)
S/D	Pedaco de papel com uma pergunta manuscrita "o que você esperava alcançar nesse grupo?"
S/D	Pedaco de papel com perguntas manuscritas: Qual o traço de personalidade que lhe é mais marcante? O que vai fazer amanhã? Quais foram seus maiores receios em relação ao grupo? se tivesse que comunicar algo ao grupo como faria?
S/D	Cópias de um texto do Frits Perls intitulado Não estou no mundo para viver de acordo com suas expectativas
S/D	texto sobre características de um grupo eficiente
S/D	Folhas a serem preenchida com mensagem de feedback pontuando pontos positivos e negativos para o relacionamento no grupo.
S/D	Folhas preenchidas com mensagens de feedback pontuando pontos positivos e negativos para o relacionamento no grupo.
S/D	Folha a ser preenchida com exercício de feedback (autoavaliação sobre seu comportamento no grupo)
S/D	Folha com uma Avaliação sobre o conceito de feedback dando alguns exemplos de casos
S/D	Folha manuscrita com proposta de dinâmica em grupo sobre saber ouvir
S/D	Folha manuscrita com relato de sessão em grupo realizado com professoras
S/D	Lista com participantes do laboratório de sensibilidade realizado com professores - 16 participantes

ANO	DOCUMENTOS
S/D	Texto manuscrito intitulado "Os fundamentos da personalidade do adolescente"
S/D	Texto "A Falência dos Pais - As experiências de um psicanalista"
S/D	Anotações manuscritas sobre sociometria
S/D	Texto sobre proposta metodológica da Educação - usa referências de 1971 - uma delas toma como base a teoria psicogenética de Piaget
S/D	Folha manuscrita com algumas situações hipotéticas a respeito de tristeza e depressão
S/D	Texto sobre influência do professor (sistema de categorias de Flanders para análise e interação)
S/D	Folha de um texto sobre nomenclatura na educação brasileira (ginásio, colegial, superior)
S/D	Folha manuscrita: testes que conheço e papel do psicólogo na escola (visão individualizante)
S/D	texto manuscrito sobre testes psicológicos (origem, definição, aplicação)
S/D	Texto: regras de trânsito para facilitar a comunicação no grupo
S/D	Texto: interação ao nível de tarefa
S/D	Texto: o professor e os processos de grupo
S/D	Esquema manuscrito "a habilidade da personalidade"
S/D	Esquema manuscrito sobre entrevista "instrumento ou técnica fundamental do método clínico"
S/D	Material sobre entrevista - usa Carl Rogers e conceitos da psicanálise
S/D	Texto datilografado sobre sondagem de aptidões e aconselhamento vocacional extraído do livro: Educação: novas perspectivas de 1974.
S/D	texto: "estranho" de Peter Goblen
S/D	Material sobre preparação de reunião de pais
S/D	texto " técnica - discussão circular"
S/D	Texto: importância do feedback nas relações interpessoais - bibliografia 1973
S/D	pasta com textos sobre grupo, relações pessoais, liderança
S/D	Texto manuscrito com proposta de atividade em grupo sobre necessidades individuais no emprego e motivação
S/D	folhas não preenchidas com avaliação da disciplina Orientação para o Trabalho - OT
S/D	lista de chamada de OT 1º B
S/D	Atividade da disciplina orientação para o trabalho com questões principalmente sobre adolescência e personalidade
S/D	proposta de autoavaliação em OT
S/D	Carta de princípios da Associação Nacional de Educação (ANDE)
S/D	Folha com frases para serem completadas
S/D	Folhetos de cursos do SENAC
S/D	Textos usados em OT sobre personalidade, família, emprego.
S/D	Cartaz manuscrito com gráfico sobre áreas do conhecimento de interesse dos alunos
S/D	Folhas com questões para os alunos avaliarem a disciplina orientação para o trabalho OT
S/D	Questionário ITP (interesses técnico-profissionais) a ser aplicado para auxiliar alunos na escolha de curso profissionalizante
S/D	Folheto de divulgação de Centro de Estudos Psicopedagógicos - Práxis

ANO	DOCUMENTOS
S/D	Questionário intitulado "Lista de problemas pessoais" adaptado de mooney problem check list - high school form.
S/D	Folhas com sugestão para fim de reunião
S/D	Folha manuscrita com sugestões de atividades para o serviço de psicologia ex. trabalhar com grupo de repetentes do 3ºano
S/D	Folha a ser preenchida no fim de reunião
S/D	Folha manuscrita com propostas de acompanhamento psicológico à professoras
S/D	Gráfico sobre comportamento do líder e reação dos membros
S/D	Texto: ocasiões em que se utiliza o trabalho em equipe
S/D	Relatório de atividades realizadas nas turmas de 7ª série
S/D	Folhas relatando atividades realizadas
S/D	Folha com uma canção de natal
S/D	Texto manuscrito intitulado "O adolescente e a escola"
S/D	Pasta intitulada "seleção para o trabalho" com questionários, relação de testes a serem comprados pelos setor de psicologia e planejamento de avaliação psicológica para agente administrativo da UFG
S/D	Folha com levantamento de categorias trazidas pelos alunos na avaliação da disciplina OT
SD	Texto que parece ter sido escrito por aluno falando sobre seus problemas
SD	Síntese do caso nº 051 (nível intelectual, personalidade)
SD	Lista de alunos e turmas atendidas
SD	Folhas a serem preenchidas com atividades previstas para o setor
SD	texto explicando o que a equipe de psicologia faz dentro do SAAP
SD	Roteiro de observação de grupo
SD	Texto: interesses das crianças e discrepância entre conteúdo acadêmico e interesses pessoais
SD	Texto: o adolescente e a escola
S/D	Folha manuscrita com horários de aula dos 5ºs e 6ºs anos (aulas de português e matemática)
SD	Ficha de autoavaliação a ser preenchida por alunos
SD	Ficha a ser preenchida na orientação vocacional
SD	Agenda da reunião da congregação
SD	Roteiro para entrevista com aluno
SD	Pasta com textos diversos sobre psicologia escolar
SD	Pasta com material do projeto sobre drogas
SD	Pasta com material do projeto sobre sexualidade
SD	textos e legislações sobre inclusão
SD	Pasta com textos diversos sobre educação
SD	textos e legislações sobre superdotação
SD	Caixas com vários cadernos e manuais de aplicação de testes psicológicos. Alguns preenchidos, outros em branco
SD	Caixa com inventários de interesse
SD	Livros sobre variados temas