

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FABÍOLA BATISTA GOMES FIRBIDA

A Formação do Psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola

Maringá
2012

FABÍOLA BATISTA GOMES FIRBIDA

A Formação do Psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola

Dissertação apresentada pela acadêmica Fabíola Batista Gomes Firbida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F522f Firbida, Fabiola Batista Gomes
A formação do psicólogo no estado do Paraná para
atuar na escola / Fabiola Batista Gomes Firbida. --
Maringá, 2012.
269 f. : tabs.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias
Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, 2012.

1. Psicólogo escolar - Formação profissional -
Paraná. 2. Psicologia Escolar - Paraná. 3.
Psicologia Escolar. 4. Psicologia Histórico-
Cultural. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient.
II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de
Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
III. Título.

CDD 21.ed. 150.23

GVS-000414

A Formação do Psicólogo Escolar no Estado do Paraná para atuar na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Maria Julia Lemes Ribeiro
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Aprovada em: 30 de Março de 2012

AGRADECIMENTOS

Em especial aos meus pais e meus irmãos, minha tia e minha sogra que sempre estiveram presentes em minha vida.

A minha mãe Marli que sempre incentivou os meus estudos e me deu forças para continuar a caminhada neste mundo.

Ao meu pai Lourival que me orientou e cuidou da minha vida de forma especial.

A Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela orientação desde os primeiros passos na pesquisa científica, pelo incentivo, confiança, paciência e amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela infra-estrutura e recursos oferecidos para a realização deste trabalho.

Ao meu marido Fábio Vinicius Firbida, pelo incentivo, a compreensão e por acreditar que era possível a realização deste sonho.

Agradeço as instituições de ensino superior, pela colaboração com a concretização deste trabalho.

Ao meu Deus, que permitiu a realização de um desejo que estava em meu coração e que esteve em todo processo de estudo me orientando, me concedendo a graça de alcançar este sonho.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ESTADO DO PARANÁ PARA ATUAR NA ESCOLA

RESUMO

A Formação do psicólogo Escolar tem tido papel relevante na pesquisa de vários autores que têm se dedicado a compreender como a Psicologia Escolar está se configurando em uma sociedade em constante transformações, qual têm sido o seu papel nos vários momentos da história e a quem ela estava servindo. A partir da literatura estudada vimos que existe uma estreita relação entre Psicologia e Educação que antecede ao período em que ela foi reconhecida enquanto ciência, principalmente dentro dos colégios jesuítas que já se utilizavam de assuntos pertinentes a psicologia escolar como a preocupação com o desenvolvimento infantil e as dificuldades de aprendizagem. No entanto, é a partir do século XIX, com a difusão do capitalismo e com ele a propagação dos ideais liberais várias ciências, dentre elas a psicologia, foi para adaptar o homem ao seu ambiente social, por isso, encontrou na medicina e educação campo para a sua atuação, principalmente nos cursos de medicina, nos hospitais psiquiátricos, nos ambulatórios, na escola, nos cursos de formação de professores (Escolas Normais). Por isso, a formação do psicólogo foi pautada na visão liberal naturalizante, individualista e reducionista, colocando no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso pessoal e profissional. Atualmente (século XXI), a formação do psicólogo escolar continua respondendo as exigências do sistema capitalista a partir de uma concepção neoliberal de homem, com foco em uma educação por competências. Dessa forma, o objetivo geral de nossa dissertação, será verificar como está ocorrendo o processo de formação dos psicólogos para atuarem na educação, no Estado do Paraná, via a análise de conteúdos, ementas, objetivos das disciplinas que trabalham com a formação do psicólogo escolar/educacional, bem como das entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos ou professores da área escolar/educacional. Para isso, o trabalho compreenderá a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e por fim a entrevista. Será dividido em quatro seções. A primeira foi realizado resgate histórico da Psicologia e sua relação com a Educação no Brasil; na segunda tratamos sobre a Formação do Psicólogo, caminhando do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia; na terceira seção discorreremos sobre a Psicologia escolar no enfoque da Psicologia Crítica, dando destaque à Histórico-Cultural. Na quarta seção foram apresentados os dados coletados, em forma de tabela, da pesquisa documental que tem como base as disciplinas utilizadas pelas instituições para subsidiar a

Formação do Psicólogo Escolar no Estado do Paraná, bem como a entrevista com as instituições do Estado do Paraná que têm ênfase em Processos Educativos. Ainda na quarta seção apresentamos a análise dos dados documentais e da entrevista, fazendo um exercício na utilização do método do materialismo-histórico dialético, isto é apresentando o desenvolvimento histórico da psicologia escolar no Brasil fazendo relação com a configuração da Formação do Psicólogo Escolar no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação do psicólogo escolar, Psicologia Escolar, Psicologia Histórico-Cultural, psicólogo no Estado do Paraná.

FORMATION OF THE STATE OF PARANÁ PSYCHOLOGIST TO PERFORM AT SCHOOL

ABSTRACT

The academic formation of school psychologists have had an important role in the research of several authors who have dedicated themselves to understand how the School Psychology is shaping himself in a society in constant change, which has been its role in many times in history and to whom is serving . Our research also moves in this direction, since we our main target is to check the experience of the process of academic formation psychologists to work in education in the State of Paraná. The work includes a literature review, documentary research and, finally, the interview. The method is to analyze the thematic of work, taking as reference the assumptions of Historical-Cultural Psychology. To investigate, we had analyzed menus, goals and bibliography of disciplines who work with the formation of the school / educational psychologist of courses of Psychology in the state, as well as data collected through interviews with the course coordinators and teachers of the area school / education. The dissertation is divided into four sections. At first, we make a historical review of psychology and its relation to education in Brazil, second, we discussed on the training of psychologists, reaching the minimum requirements to the Curriculum Guidelines of the courses in Psychology and in the third section, is discussed about the School Psychology the focus of Critical Psychology, focusing on History and Cultural; in the fourth section, are presented the sheets collected from documentary research that is based on the disciplines used by institutions to subsidize the training of the school psychologist in the State of Parana, as well as interviews with the institutions of the State of Parana, which have an emphasis on Educational Processes. Also in the fourth section, we present an analysis of documentary data and interviews, assigning an exercise in using the method of dialectical historical materialism, showing the historical development of School Psychology in Brazil, drawing connections to the configuration of the School Psychologist in the State of Paraná. From the literature on this subject, you can see that there is a close relationship between Psychology and Education prior to the time when it was recognized as a science, especially within the Jesuit colleges which were already using of subjects pertaining to the School Psychology, like the worrying about child development and learning difficulties. However, it is from the 19th century with the spread of capitalism and with it the spread of liberalist ideals that various sciences, among

them psychology, developed and began to engage studies in order to adapt the man their social environment. In the beginning, Psychology found in medicine and education field for its activity, especially in medical schools, psychiatric hospitals, in clinics, schools, training courses for teachers (regular schools). Therefore, the training of psychologists was based on the liberal view naturalistic, individualistic and reductionist, imputing in the individual the responsibility for their personal and professional success and failure. Currently (21st century), the formation of the school psychologist continues to respond to the demands of the capitalist system from a neoliberal conception of man, with a focus on education for skills. In a certain way, we conclude from the document analysis and interviews, the academic formation of psychologists in Parana meets the requirements in the curriculum guidelines, training towards a more general and flexible form, as demonstrated by a wide range of contents and bibliographies underlying the theoretical background of the student. Also, we found that there is concern in both documents as the speech of professionals concerning the delimitation of the field of school psychologists and that the influence of the traditional work of a psychologist (clinical) is still very present both in the content recorded on the documents as the data collected from the respondents. This influence is even more evident with the predominance of demand for the clinical area to the detriment of the school and other areas, such as labor, by the student in the choice of his emphases. Therefore, we believe it is important the investment in critical academic formation in School Psychology, based on assumptions of the School of Vygotsky, in the meaning that the intervention of the school psychologist needs to be focused on the transformation of the individual and their reality, by making awareness of those involved in the schooling process. It is essential to take a psychologist to understand the future of your practice, based on the theoretical foundations can contribute to build collective solutions for the school to fulfill its task of socializing the knowledge produced by men and, consequently, the humanization of individuals who go through the process of schooling.

Keywords: Formation, School Psychology, Historic-Cultural Psychology. Psychologist in the State of Parana.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Temática Geral das ementas e objetivos das disciplinas.....	138
TABELA 2- Conteúdo das temáticas gerais.....	142
TABELA 3- Bibliografias que embasam a formação do psicólogo escolar/educacional.....	150
TABELA 4- Conteúdos priorizados para a formação do psicólogo escolar.....	153
TABELA 5- Conteúdos que deveriam ser contemplados na formação do psicólogo escola.....	156
TABELA 6- Perspectivas teóricas adotadas nos cursos na formação do psicólogo escolar/educacional.....	157
TABELA 7- A importância da formação em psicologia escolar.....	158
TABELA 8- Procura pela área escolar na escolha das ênfases.....	160
TABELA 9- Temas e conteúdos das ementas, objetivos das disciplinas relacionadas a psicologia escolar.....	208
TABELA 10- Bibliografias de todas as IES.....	224

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar
ANPEPP	Associação Nacional de Psicologia e Pós-graduação em Psicologia)
CEEP	Comissão de especialistas em ensino de psicologia
CES	Câmara de Ensino Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional das Entidades Estudantis de Psicologia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FFCL	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
ISOP	Instituto e Seleção e Orientação Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEC/SESU	Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SESU/MEC	Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia)
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
U	Universidades, Centros e Faculdades

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTAS DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1- PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO.....	21
1.1 Psicologia e Educação: das ideias psicológicas a psicologia científica (colonização até início do século XIX).....	26
1.2 Psicologia E Educação: A Psicologia Científica à serviço do reajustamento do indivíduo em instituições escolares e na medicina. (Primeira República-1889 a 1930).....	35
1.3 Psicologia e Educação: 1930 a 1960: Consolidação da Psicologia Escolar.....	44
1.4 Algumas Considerações.....	50
2. FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: DO CURRÍCULO MINIMO AS DIRETRIZES CURRICULARES.....	52
2.1. Currículo Mínimo: discussões à respeito da formação e a atuação do psicólogo com enfoque no Psicólogo Escolar.....	53
2.2 Formação e atuação em Psicologia Escolar: caminhos percorridos da LDB até as Diretrizes Curriculares.....	66
2.3 Psicologia Escolar e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.....	74
3. ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: EM DEFESA DE UMA PSICOLOGIA CRITICA.....	85
3.1 O Método de compreensão da realidade.....	87
3.2 Psicologia Escolar Critica.....	93
3.2.1 Psicologia Escolar Critica: Conhecimento da realidade Escolar.....	97
3.2.2 Psicologia Escolar Critica: superação de uma visão tradicional da psicologia escolar.....	100
3.2.3 Psicologia Escolar critica: Concepção de homem e de sociedade.....	102

3.3 Psicologia Histórico-Cultural.....	104
3.3.1 O desenvolvimento do psiquismo – o processo de humanização e a formação dos processos psicológicos superiores.....	107
3.3.2 A função da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento do pensamento crítico.	111
3.3.3 O trabalho do professor na perspectiva vigotskiana	117
3.4 – Fazendo algumas considerações: apontamentos para uma formação com vistas a uma atuação crítica.	123
4. A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ.....	129
4.1 A Psicologia Escolar no estado do Paraná: breve contextualização.....	129
4.2 Procedimentos adotados para a coleta de dados.....	135
4.3 Análise das ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas.....	137
4.4 Apresentação das respostas das entrevistas.....	152
4.5 Análise e síntese dos dados coletados nas instituições de ensino superior do Paraná que apresentam o curso de Psicologia.....	160
4.6 Tecendo Algumas Considerações.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERENCIAS.....	191
APENDICES	
A- Roteiro de entrevista.....	210
B- Tabela 9.....	211
C- Tabela 10.....	227

INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação dos psicólogos tem se voltado mais à área clínica e pouca ênfase vem se dando para uma intervenção na área escolar. A própria Psicologia, quando se tornou ciência independente, o fez a partir de um modelo médico, dentro das escolas de medicina e por médicos fisiologistas, sendo conhecida como Psicologia experimental. Esse modelo foi inserido no contexto educacional, sendo que a Psicologia, nesse contexto, utilizou-se de instrumentos de medição, testes psicológicos, que foram introduzidos no Brasil desde o século XIX. A escola, nesse século, passa a ter como função a adequação do educando, que precisava atender às exigências de um país em ascensão. A psicologia experimental ganha espaço nessa educação, já que parte do conhecimento evolutivo do homem, sendo, portanto, possível identificar e prevenir os problemas sociais e educacionais, conforme afirma Massimi (1990).

Uma recente pesquisa do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Organizacional e do Trabalho, que pertence à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), foi realizada com todos os psicólogos em 2006, a qual focou diversos assuntos e resultou no livro *O trabalho do psicólogo no Brasil*, sob a organização de Bastos e Gondim (2010). Nesse trabalho, foi verificado que as atividades mais enfatizadas nas cinco áreas de maiores destaque (Clínica, saúde, organizacional, docência e escolar) são: psicodiagnóstico, atendimento a crianças com distúrbio de aprendizagem, aplicação de testes psicológicos, entre outros. No que se refere à Psicologia Escolar, a atividade que apresenta maior destaque é o atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem (56,9%), seguida dos testes psicológicos (55,1%). O interessante é que o local em que se desenvolve a maior parte do atendimento da área escolar é no consultório particular (26,6%), em sequência na escola privada (18%) e na instituição pública (14,2%).

Essa pesquisa é apenas uma dentre outras que focam o trabalho do psicólogo, como, por exemplo, do Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992, 1994), em que fica evidente que a Psicologia Escolar ainda está desenvolvendo sua prática, na maioria das vezes, dentro do modelo tradicional clínico. Além disso, o que me deixou intrigada na pesquisa relatada é o fato desse trabalho ser feito, em sua maioria, fora do contexto escolar, trabalhando o problema da aprendizagem com foco no educando.

O que se percebe é que a educação aparece como uma área de intervenção da Psicologia, tendo prioritariamente o modelo clínico ocupado espaço para tratar dos assuntos educacionais. Acredita-se que a prioridade em se fazer uso do modelo clínico compromete o

trabalho do psicólogo escolar, pois ele desenvolve uma psicologia no educando e não para o educando.

O modelo tradicional de diagnóstico e aplicação psicométrica estendeu-se pelo território brasileiro sem que nenhum questionamento fosse levantado até meados da década de 1980, quando Patto (1984), em seu livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, faz uma denúncia à intervenção descontextualizada, a-histórica e acrítica que a Psicologia Escolar estava desenvolvendo. A partir desse trabalho, a Psicologia Escolar evidenciou vários progressos na adoção de uma psicologia crítica que fundamentasse o trabalho desse profissional, destacando outros autores que contribuem com seus livros, artigos, entrevistas, apresentação em congressos, entre outros trabalhos, questionando a intervenção do psicólogo para atuar na escola.

No caso do Paraná, as pesquisas realizadas por Lessa (2010) trouxeram dados muito significativos. Os dados apresentados pela autora, em sua dissertação intitulada “A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, informaram que, neste Estado, composto por 395 cidades, 385 psicólogos estão distribuídos em 291 cidades, que atuavam na área de Educação, em rede pública. A autora realizou pesquisa com 95 psicólogos e constatou que o enfoque clínico ainda está presente na atuação dos psicólogos escolares. Segundo Lessa (2010), 54,3% da atuação está voltada principalmente para a área clínica e institucional juntas, 26,6%, apenas para a institucional, e 19,1% está voltada para a clínica.

Outro dado apresentado por Lessa (2010), que coloca o modelo clínico de atuação dos psicólogos escolares, é quanto ao instrumento de trabalho, voltado, em sua maioria, para a aplicação de testes psicológicos e depois, anamnese. Observam-se, entre os entrevistados, tanto uma postura questionadora, quanto aos testes, como a necessidade de aplicá-los, sendo os testes mais utilizados: WISC, RAVEN, COLÚMBIA, BENDER, TDE, CONFIAS, entre outros.

Nossa pesquisa (Formação do psicólogo escolar no Paraná) também identificou que, na formação do psicólogo escolar no Paraná, há a presença tanto de autores voltados para a educação quanto para a área clínica. Quanto às abordagens teóricas que fundamentam o trabalho do psicólogo escolar no Paraná, Lessa (2010) identificou que 51,7% trabalham com autores relacionados à área de educação, 37,9%, à área de educação e clínica juntas e 5,7%, à área clínica.

De acordo com a autora, no que se refere às contribuições do psicólogo para a educação, ficou mais predominante o discurso não crítico (54,3%) e, com menos evidência, o

discurso crítico (18,5%), sendo que alguns profissionais apresentam tanto um discurso crítico quanto não crítico (27,2%). Segundo Lessa (2010, p. 198), isso demonstra “[...] o tipo de educação e formação que os profissionais estão desenvolvendo no seu cotidiano”.

O tema de nosso trabalho se insere nessa preocupação com a história da entrada da Psicologia na Educação e com a atuação que vem sendo desenvolvida. Trata, especificamente, da formação dos psicólogos, tendo em vista sua atuação na educação. O interesse por pesquisar tal assunto deve-se ao fato de ter tido uma formação deficitária que não me preparou para atuar em outras áreas da psicologia e que sempre foi objeto da minha indagação, quando estava atuando como psicólogo social no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social). Meu trabalho profissional inicial não era dentro da escola, mas, como psicóloga da área da assistência social, recebia alguns encaminhamentos da escola para atendimento dos escolares e, diante disso, muitas vezes, realizava visitas às escolas para saber sobre a frequência de criança e/ou adolescente que fazia parte de algum atendimento da área da assistência social, isto é, programa, projeto, serviços. A equipe do CRAS atendia também alguns casos encaminhados pelo Ministério Público para a disponibilização de materiais escolares e, algumas vezes, para a inserção de adolescentes na escola.

O intuito das visitas era não apenas saber a frequência, mas também insistir com a escola para que o aluno considerado “problema” pudesse ser mais assistido, com a finalidade de com o intuito de permanecer na mesma. Perante esses fatos, ficava pensando como deveria ser realizado um trabalho com tais crianças e famílias para que rompessem com sua vida tão sofrida. Percebia que o fato de frequentarem a escola não era condição para aprenderem e romperem com a condição em que viviam, isto é, de extrema pobreza. Existiam outros fatores interferindo no modo de ser. Sem saber como trabalhar com esse usuário da assistência e educando, fui buscar maior conhecimento em um curso de especialização em Psicopedagogia. No entanto, durante o curso, ingressei no Mestrado em Psicologia e passei a fazê-lo. Como relatei, meu trabalho inicial era como psicóloga da área social, então meu projeto de pesquisa tinha como título “Psicologia Histórico-Cultural e Programa Bolsa Família: frequência escolar ou aprendizagem?”. A orientadora Marilda Facci aceitou o desafio e, depois de muitas conversas, concluímos que poderíamos pesquisar sobre a Formação do Psicólogo Escolar, pois a atuação desse profissional é de extrema importância para romper com a visão estigmatizadora e determinista do fracasso escolar do educando. Até o momento em que saí da área da assistência (2009), tinha apenas um psicólogo escolar responsável por cerca de 24 escolas municipais, atendendo, principalmente, crianças para diagnóstico, a fim de encaminhar para salas de atendimento especializado, aqueles que dele necessitassem. Poucos

contatos foram realizados com o psicólogo que se encontrava na sede da Secretaria da Educação.

Diante disso, partimos das seguintes indagações: Como está sendo formado esse profissional para trabalhar na escola? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que estão sendo ensinados? Quais os avanços que a Psicologia Escolar teve no sentido de desenvolver uma prática menos voltada para a clínica? Que autores estão dando suporte para discutir a Psicologia Escolar? Tais indagações surgem pelo fato de considerarmos que, historicamente, existe a preponderância de uma formação clínica por parte dos currículos das Instituições de Ensino Superior que afeta significativamente a Psicologia Escolar.

Dessa forma, acreditamos que a resposta da identidade da Psicologia Escolar está na descoberta da história da educação, do papel da escola em determinado momento histórico, da sociedade na qual está inserida, e de que é preciso investir em um profissional de psicologia que, segundo Meira (2003, p.64), deve ser “[...] um profissional comprometido com as necessidades sociais humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem”. Além disso, acreditamos que isso somente é possível por meio de uma formação que não privilegie apenas o enfoque clínico de atuação, que instrua o futuro profissional de psicologia a desenvolver-se em áreas, como a educacional. Por isso, realizaremos uma pesquisa que tem como objetivos verificar como está ocorrendo, no Estado do Paraná, o processo de formação dos psicólogos para atuarem na educação e que conteúdos estão sendo contemplados nas disciplinas da área escolar. O referencial teórico adotado será a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende que a formação do homem se faz por meio das relações dialéticas estabelecidas com a sociedade e analisa o desenvolvimento do psiquismo como atrelado à historicidade.

Para a realização desta pesquisa, consideramos imprescindível compreender o desenvolvimento histórico da Psicologia e, nesse movimento histórico, mostrar a articulação que existe entre Psicologia e educação. A relação é tão estreita, que alguns autores, tais como Antunes (2003), Massimi (1990) e Pessoti (1988), consideram que, desde o tempo colonial, o fenômeno psicológico é estudado no interior da prática educativa, não ainda com característica de ciência autônoma. Mas a educação foi um campo promissor para o “[...] desenvolvimento e consolidação da Psicologia como área específica do saber e campo de práticas”, afirma Antunes (2003, p. 162). Por isso, em nosso trabalho, desenvolveremos a Primeira Seção sobre a história da Psicologia e sua relação com a educação, dando destaque ao movimento histórico que foi permitindo o surgimento da Psicologia e sua inserção na educação, mais especificamente na escola.

Essa seção estará dividida em três itens: 1. Psicologia e Educação: das ideias psicológicas à psicologia científica (colonização até início do século XIX), 2. Psicologia e Educação: a psicologia científica a serviço do reajustamento do indivíduo em instituições escolares e na medicina. (Primeira República-1889 a 1930), que tem um subitem denominado Psicologia Escolar - o “entusiasmo pela educação”, o “otimismo pedagógico” – e “o movimento higienista” - a socialização do indivíduo para manter o desenvolvimento do país; e, por fim, o último item com o título 3. Psicologia e educação: 1930 a 1960 – consolidação da Psicologia Escolar.

No percurso de desenvolvimento da ciência psicológica no Brasil, ela se torna profissão regulamentada em 1962, por meio da Lei 4.119 de 27 de agosto, sendo esse documento o início da legitimação da prática psicológica que passa a ser fundamentada, teoricamente, quando o Parecer 403 de 1962, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, institui o Currículo Mínimo para a formação em bacharelado, licenciatura e preparação para psicólogo. Esse documento, bem como outros documentos que, ao longo de 1962 até 2004, com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, se preocuparam com a formação do psicólogo, vai ser assunto da nossa Segunda Seção sobre a Formação do Psicólogo Escolar. O trabalho que ganha destaque na elucidação de como se encontravam os cursos de formação, dentre os anos de 1960 e 1970, dos psicólogos formados em São Paulo é de Sylvia Leser de Mello (Mello, 1983). Dessa forma, dividimos a Seção Formação do Psicólogo Escolar: do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares em três itens: 1. Currículo Mínimo: discussões a respeito da formação e atuação do psicólogo com enfoque no psicólogo escolar, 2. Formação e Atuação em Psicologia Escolar: caminhos percorridos da LDB até as Diretrizes Curriculares e, por fim, 3. Psicologia Escolar e as Diretrizes Curriculares.

A Terceira Seção será sobre a Atuação do Psicólogo Escolar: em defesa de uma psicologia crítica, utilizando autores como Tanamachi (1997), Meira (2000, 2003), Patto (1984), Souza (2003), Machado (1997, 2000), entre outros, que fundamentam uma prática não apenas focada no indivíduo, mas nesse em relação ao seu ambiente externo. As autoras propõem uma Psicologia Escolar preocupada em estudar os fenômenos psicológicos presentes no indivíduo, mas que estão em permanente movimento e transformação.

Na terceira Seção, trabalhamos sobre o método do materialismo histórico-dialético que fundamenta a teoria crítica, focando o que Marx e Engels compreendem por história, materialidade e dialética. Para tanto, foram trabalhadas as categorias de trabalho, totalidade, contradição e movimento da dialética. Outro tema apresentado foi sobre a Psicologia Escolar crítica em que foi focada a necessidade de conhecer a realidade educacional, no sentido de

contextualizá-la no interior da sociedade capitalista e percebê-la como instrumento ideológico usado por esse sistema com o intuito de adaptar o indivíduo, bem como a proposta de uma educação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani.

Ainda no item sobre a Psicologia Escolar crítica, focamos a concepção de homem e de sociedade. Apresentamos uma análise crítica das abordagens teóricas tradicionais, do modelo clínico de atuação, mostrando a necessidade de uma psicologia crítica que tem como intuito transformar a realidade externa por meio da ação humana e a superação das avaliações e dos diagnósticos descontextualizados e a-históricos. Por fim, trouxemos, na Terceira Seção, alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que tem como método o materialismo histórico-dialético. A partir dessa perspectiva, trabalhamos os seguintes itens: o desenvolvimento do psiquismo – o processo de humanização e a formação dos processos psicológicos superiores; a função da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento do pensamento crítico; o trabalho do professor na perspectiva vigotskiana; apontamentos para uma formação com vistas a uma atuação crítica. Todos esses itens têm como foco a compreensão de homem e de psiquismo humano enquanto uma formação histórica e social, de educação como sistema que está preocupado em possibilitar o máximo desenvolvimento do ser humano, por meio da figura do professor e do ensino de qualidade. Além disso, defendemos uma Psicologia Histórico-Cultural, que, partindo do conhecimento concreto do homem, faz um desvelamento das condições capitalistas em que é formado o homem, bem como uma psicologia que se utiliza do conhecimento científico para transformar, de forma consciente, a realidade do homem, isto é, uma ciência a favor do homem e não do capital.

Na quarta seção intitulada “Formação do Psicólogo no Estado do Paraná”, serão apresentados os dados colhidos tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas. A pesquisa documental foi realizada, numa primeira etapa, no site da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), em que foi feito o levantamento das instituições no Paraná que ministram o curso de Psicologia; numa segunda etapa, foi estabelecido contato com os coordenadores daquelas instituições que não tinham disponíveis informações sobre a estrutura curricular dos cursos. Coletamos as ementas, objetivos, bibliografias das disciplinas utilizadas pelas instituições na formação do psicólogo escolar/educacional. Recebemos as informações de 16 instituições. Dessas, apenas 09 tinham ênfase em Processos Educativos. A partir desse levantamento inicial, realizamos entrevistas com oito coordenadores ou professores da área que concordaram em participar da pesquisa.

Nesta quarta seção será apresentado uma breve explicação sobre a Psicologia Escolar no Paraná, em que utilizaremos autores como Trevisan (1991), Alves (1997), Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009), Lessa (2010) evidenciando que o desenvolvimento da psicologia no Paraná também teve o seu início com as escolas normais os quais se tornaram grandes centros de formação de professores e propagadores da psicologia escolar com uma conotação clínica/aplicada. A primeira faculdade no Paraná que apresenta disciplinas relacionadas a psicologia foi organizada em 1938 com o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR. Em 1968 é criado na Universidade no Paraná chamada Universidade Católica do Paraná que atualmente é a Pontifícia Católica do Paraná. Segundo Trevisan (1991) depois da criação da Universidade do Paraná outros foram surgindo como: Universidade Estadual de Londrina e o Centro de Estudos Superiores de Londrina em 1972, em 1973 a criação da Universidade Federal do Paraná em Curitiba, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti em 1974 e em 1979 a Universidade Estadual de Maringá. Por último temos a Faculdade de Ciências da Saúde, na cidade de Umuarama, criada em 1976.

Defendemos, em nosso trabalho, como consta na Terceira Seção, uma formação crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e nos pressupostos vigotskianos os quais estão pautados nos pressupostos marxianos, pois buscam a construção de uma psicologia que, rompendo com a dicotomia idealista e materialista da explicação do psiquismo humano, entende o psiquismo como uma construção histórica e social. Consideramos que a formação do psicólogo escolar precisa preocupar-se com a transmissão de conhecimentos que, a todo momento, desenvolvem no educando níveis diferentes de consciência, que podem contribuir tanto para a transformação da realidade externa desse aluno, como para a transformação de sua realidade interna.

1. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO

Para compreender a Formação do Psicólogo para atuar na escola, que é o foco central desta dissertação, faz-se necessário recorrer à história da ciência Psicologia, evidenciando como a mesma foi se estabelecendo no Brasil, quais as condições materiais que permitiram o seu aparecimento e a introdução da mesma na educação. Como afirmam Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto (2010, p. 131), “O amadurecimento de uma profissão está relacionado ao quanto uma determinada área de conhecimento se consolida e à perspectiva da relação que o conhecimento teórico estabelece com a prática e com as demandas da realidade”. Para tanto, a história da Psicologia, tratada nesta seção, procurará elucidar a forma como essa ciência foi se inserindo na educação, resgatando o contexto histórico dessa inserção. Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p. 213) esclarecem que estudar a história da Psicologia permite a “[...] apropriação do senso crítico, de contextualização do advento da ciência”, pois vai além do aparente e parte do conhecimento dos fatos políticos, econômicos e ideológicos que envolve o aparecimento da psicologia.

Segundo Hobsbawn (1998), para compreendermos a nossa própria existência, é preciso recorrer a nossa história. Para o autor, o “passado constitui a história”. Refere-se ao passado no sentido de como esse passado pode nos oferecer de conhecimento a respeito da sociedade contemporânea. Responde afirmando que os historiadores não podem fazer uma previsão *a priori* do que há para acontecer no futuro, podem apenas fazer um páreo entre o ocorrido no passado e o que acontece no mundo contemporâneo. Diante disso, Hobsbawn (1998) coloca sobre a história:

O que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações da sociedade humana durante os últimos séculos de mudança radicalmente acelerados e abrangentes. Em lugar de previsões e esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas (p. 43).

A partir desta ótica de que a história não se atrela a previsões, mas se refere às transformações da sociedade, Hobsbawn (1998) afirma que, para analisar a história, faz-se necessário partir daquilo que é observável, que causa mudança na vida humana, que é a análise do trabalho manual ou mental do homem que tem essa capacidade de mudar a

realidade humana. Para tanto, ressalta a importância de compreendermos a história proposta por Karl Marx.

Marx e Engels (1986), no texto *Ideologia Alemã*, salientam que a história não é um conceito, não está no mundo das ideias, a história está presente em indivíduos reais que, por meio de sua ação (trabalho), produzem, materializam as suas condições reais de vida. Por isso, Martins (2008), considerando a base marxista, compreende que o materialismo parte do conceito de material, isto é, todos os fenômenos existem independentes da consciência, pois já existem na objetividade [materialidade do real].

Afirmam Marx e Engels (1986) que, para o homem fazer história, ele precisa ter o básico para viver, como comer, vestir, beber, um local para descansar, pois a partir dessas necessidades, serão criadas outras. Tal fato é considerado pelos autores o “primeiro ato de história”, ou seja, é a produção das necessidades que satisfará às necessidades dos homens, o que dará movimento à história. Isso quer dizer que, na concepção materialista da história, a forma de produção da vida vai influenciar a forma de organização social. Além disso, a compreensão da história da humanidade deve estar atrelada à história da indústria e das trocas, pois essa última é resultado da cooperação entre os homens que determina uma força produtiva¹, por isso, para Marx, a história é uma totalidade das forças produtivas e “diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens, de suas relações” (Martins, 2008, p.42).

Hobsbawn (1998, p.182) afirma que, para Marx, são os homens que fazem a história, por meio do trabalho, mas fazem em “[...] circunstâncias diretamente encontradas, dadas e transmitidas do passado”. Conforme relata Vigotski (1995), para estudar historicamente o homem, é preciso compreender o movimento dessa história, que é uma exigência do método materialismo histórico e dialético. Dessa forma, para compreendermos a Psicologia Escolar, numa abordagem histórico-crítica, é necessário entender, de acordo com Ferreira (1986) “[...] que o indivíduo é um ser histórico e que, portanto, a unidade indivíduo-sociedade deve constituir-se o seu objeto real de estudo” (p.65). Dessa forma, esta seção, ao explanar sobre a história da formação da Psicologia Escolar no Brasil, mostra as condições históricas objetivas em que ela se formou. Para tanto, faremos, mesmo que brevemente, um resgate de como a sociedade se encontrava nos vários momentos da história e como a educação se configurava nesses momentos.

¹ “Instrumentos (objetivos e subjetivos), por meio dos quais os homens produzem bens materiais que lhes são necessários” (Martins, 2008, p. 47).

Ao evidenciar esse movimento da história da Psicologia Escolar no Brasil, deseja-se mostrar como essa ciência foi se tornando campo de atuação na área escolar e qual papel desempenhava, a fim de fazermos uma reflexão sobre as formas de atuação e as teorias que embasavam essa atuação na atualidade. Para que o psicólogo atue profissionalmente, ele precisa se apropriar de conteúdos teórico-científicos que forneçam a base para essa atuação, no entanto faz-se necessário que, durante a graduação, consiga relacionar esses conteúdos às diferentes realidades em que poderá atuar. Como afirma Guzzo (2008), “a formação do psicólogo em geral, e também do psicólogo escolar, pressupõe uma relação entre teoria e prática de forma harmoniosa e conseqüente” (p.80).

Em pesquisa de Carvalho (1984), que foi referida no artigo *A Atuação Psicológica*, com recém-formados na cidade de São Paulo, a autora identificou, no que se refere à satisfação com o curso de graduação, que muitos (68%) avaliaram positivamente a formação teórica, e a maioria (86%) avaliou negativamente a formação prática, sendo ressaltada, entre as respostas, a pouca opção prática em atuações diversificadas. Diante disso, a autora percebeu que existia uma cisão entre teoria e prática que poderia comprometer a atuação desses profissionais. A inviabilidade de oferecer uma formação prática em cada área de atuação do psicólogo, segundo Carvalho (1984), não significava deixar de capacitar esse aluno para uma análise crítica das situações e da atuação do profissional.

Guzzo (2008), em referência ao trabalho de Andaló, escrito em 1992, com o título *A prática da supervisão nos estágios de formação do psicólogo/área educacional*, afirmou que a supervisão de estágio se atém apenas para as questões técnicas, sem que o aluno seja conduzido a uma “reflexão sobre os processos envolvidos em cada situação e os determinantes para o exercício profissional” (p. 80). A formação deficitária, seja teórica ou prática, segundo a autora, implicará na atuação deficitária de nossos profissionais que sentiram se insatisfeitos, o que poderá resultar em abandono da profissão.

Como estamos tratando da formação do psicólogo para atuar na educação, consideramos pertinente deixar claro o que definimos sobre os conceitos de Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Meira (2003) afirma que Psicologia Educacional ou da Educação tem sido compreendida como a construção teórica de conhecimentos que serão úteis à educação e por Psicologia Escolar, a prática do profissional no campo educacional, “[...] que pode ser a escola, serviços públicos de educação e saúde, universidades, clínicas, equipes de assessoria ou pesquisa” (Meira, 2003, p.61). Essa cisão entre prática (Psicologia Escolar) e teoria (Psicologia Educacional) não é adequada, na opinião de Meira (2000), já que, para a atuação do psicólogo, é preciso que a prática esteja fundamentada em teorias, bem

como a elaboração de uma teoria precisa estar preocupada com a atuação do psicólogo no processo educativo, isto é, torna-se inviável separar a prática da teoria e a teoria da prática.

Quando utiliza o termo Psicologia Escolar, Meira (2000) está se referindo a “uma das áreas de atuação da psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional” (p.36). Além disso, a autora aponta ser de extrema importância o profissional de psicologia apropriar-se das teorias que embasam o funcionamento escolar, tais como a Pedagogia, a Filosofia da Educação, a Educação, a fim de angariar conhecimento que lhe dará condições de atuar consciente e de forma transformadora na educação. Maluf (2003a) também não faz distinção entre prática (Psicologia Escolar) e teoria (Psicologia Educacional ou da Educação), mas afirma que a preocupação da Psicologia Escolar deve ser com o fazer, pois “pouco ou nada serve ler, escrever e falar se não atingirmos o fazer” (p. 122).

Nessa relação entre teoria e prática, Ferreira (1986, p. 34), a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreende que “A teoria é informada pela prática e esta deveria reelaborar em níveis cada vez mais profundos a compreensão da realidade. A prática é a atividade básica do pensamento e o critério de verdade da teoria.” Ou seja, a prática e a teoria devem ser indissolúveis, a prática seria a concreticidade da teoria, a qual, por sua vez, é a reconstrução no plano das ideias do que vem acontecendo no plano concreto. Podemos argumentar, portanto, que essa dicotomia entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, da forma como tradicionalmente tem sido compreendida, deve ser superada. Quando tratarmos da atuação do Psicólogo Escolar, estamos partindo do pressuposto de que é necessário fundamentos teóricos para exercer a prática profissional.

Diante disso, para fins didáticos, neste trabalho, vamos utilizar o termo Psicologia Escolar como uma construção teórica comprometida com o exercício do profissional no campo educacional e compreendendo esse campo educacional como “todo espaço que se invista da intenção educativa”, conforme afirmam Correia e Campos (2004, p. 144). Procuraremos entender a unidade dialética entre teoria e prática e nos dedicaremos, no próximo item, a resgatar dados históricos que expliquem a forma como o psicólogo desenvolve sua prática na atualidade.

Para compreender como a formação em Psicologia e, mais especificamente, em Psicologia Escolar ocorreu, faz-se necessário o resgate histórico de seu desenvolvimento no Brasil, o qual influenciou significativamente o modelo de Psicologia Educacional que temos atualmente e sua relação com a Educação.

Pfromm Netto (2008), ao trabalhar sobre a Psicologia Escolar no Brasil, divide-a em três momentos: a primeira fase, que vai de 1830 a 1940, é fase em que a psicologia estava

ligada às escolas normais; a segunda, de 1940 a 1962, é a fase universitária do ensino de psicologia, e a terceira, a partir de 1962, é aquela na qual a profissão é regulamentada pela Lei 4.119 – fase em que a Psicologia Escolar é inserida no currículo de graduação do curso de Psicologia.

Antunes (2003) faz uma divisão da Psicologia e Educação em seis momentos: a 1ª trata sobre as *Ideias psicológicas e educação no Período Colonial*; a 2ª refere-se a *Ideias psicológicas e Educação no século XIX*; a 3ª *Psicologia e Educação no século XX (a autonomização: 1890-1930)*; a 4ª *Psicologia e Educação no século XX (consolidação: 1930-1962)*, a 5ª *Psicologia e Educação no século XX (reconhecimento legal da profissão: a partir de 1962)* e, por último, a 6ª que trata sobre a *Psicologia e Educação na virada do século*.

Patto (1984) divide em três momentos a trajetória da psicologia escolar na escola. O primeiro, de 1906 a 1930, quando, na Primeira República, a psicologia se desenvolve em laboratórios anexos às escolas, com destaque para o Pedagogium (1906), para o Laboratório de Psicopedagogia Experimental (1914) e, em 1927, para as experiências de Lourenço Filho com o teste ABC. O segundo momento compreende o período de 1930 a 1960, quando a psicologia envolve-se com a aplicação de diagnósticos e tratamento para as crianças que, segundo esses diagnósticos, apresentavam dificuldades escolares, sejam comportamentais ou psicológicas. Já o terceiro momento, após a década de 1960, é quando a psicologia crítica entra nas escolas, questionando a prática de diagnóstico efetivada pelo psicólogo.

A apresentação dessa divisão é mais para compreendermos que a Psicologia Escolar é resultado de uma construção histórica, que não se deu de forma espontânea e natural, mas como afirma Marx, segundo Andery et.al (2004), a origem e o desenvolvimento da história são resultados do trabalho, que faz o homem agir sobre a natureza transformando-a e também a si mesmo, dessa forma, não existe nenhuma relação social, instituição, sociedade e a própria natureza que não seja mutável.

É no processo de busca da satisfação de suas necessidades materiais que o homem trabalha, transformando a natureza, produzindo conhecimento e criando a si mesmo. Essas necessidades são necessidades históricas, necessidades que também se transformam, se alteram, se substituem no processo histórico; não são necessidades prontas e acabadas. Se o homem se transforma e transforma a natureza, mudam nesse processo, também suas necessidades materiais (Andery et al, 2004, p.408).

Diante disso, quando nos referimos a algum fenômeno, algo presente no real [Psicologia Escolar], precisamos situá-lo historicamente, compreender que o seu aparecimento não se deu de uma forma mágica, mas devido a necessidades produzidas em um dado momento histórico.

Para tanto, a fim de trabalharmos sobre o desenvolvimento histórico da Psicologia e sua relação com a educação, vamos nos basear nas fases apresentadas pelos autores acima citados (Antunes, 2003; Patto, 1984 e Pfromm Netto, 2008) articulando-as.

1.1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DAS IDEIAS PSICOLÓGICAS À PSICOLOGIA CIENTÍFICA (COLONIZAÇÃO ATÉ INÍCIO DO SÉCULO XIX)

No período colonial, Romanelli (1982) afirma que um marco na educação foi quando, a partir de 1549, D. João III criou o governo geral e trouxe Tomé de Souza para cuidar desse novo regime. Este, por sua vez, trouxe consigo Manoel de Nóbrega e outros dois jesuítas que passaram a cuidar da instrução e da catequese, tendo o monopólio do ensino regular, além de fundar vários colégios. Os jesuítas permaneceram até 1759, quando, a partir dessa data, foram expulsos pelo marquês de Pombal que assumiu o posto de primeiro ministro de D. José I de Portugal e do Brasil.

Segundo Massimi (2004), a formação intelectual e espiritual desses jesuítas foi realizada no Colégio das Artes de Coimbra que sofreu influência do Movimento Renascentista e da tradição medieval cristã. A Companhia de Jesus, de acordo com Massimi (2004), foi um dos mais importantes movimentos culturais da Europa, que tinha como objetivo discutir as novas teorias dos filósofos renascentistas, mantendo uma estreita ligação com a tradição cristã. Dessa forma, o Brasil é vislumbrado como um país novo para a propagação dessas idéias, e a educação “é reconhecida pelos religiosos – imbuídos pelo espírito da pedagogia humanista – como um instrumento privilegiado para criar um novo homem e uma nova sociedade” (Massimi, p. 16, 2004).

Massimi (2004) relata que os assuntos trabalhados pela Psicologia (ainda não científica), eram abordados nesse período por meio da educação, que deveria estar voltada prioritariamente para as crianças, exigindo um conhecimento psicológico e pedagógico. Para tanto, Antunes (2003) afirma que eram trabalhados assuntos como: “[...] aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, desenvolvimento sensorial e motor; intelectual e emocional [...]” (p.141), com o intuito de controlar e moldar o comportamento das crianças.

Com relação ao estado do Paraná, percebemos através da pesquisa de Lessa (2010) que o foco do trabalho do psicólogo no século XXI continua sendo os pais, alunos e professores (34,7%) e depois alunos e a família (14,7%) e como afirma Lessa (2010) este foco tem como intuito enfatizar “[...] sua capacidade/incapacidade individual de fazer algo e ter sucesso” (p.185).

Como abordado anteriormente por Massimi (2004), os jesuítas obtiveram uma formação humanista e renascentista, o que influenciou significativamente a educação do período colonial e, com isso, as ideias psicológicas desenvolvidas estavam relacionadas, principalmente, ao desenvolvimento da criança e à sua educação.

Antunes (2003, p. 143), em referência a Massimi (1984), afirma que:

A partir das pesquisas de Massimi é possível afirmar que a criança e o seu processo educativo foram temas de preocupação no período colonial e rica fonte de ideias psicológicas articuladas à prática educativa. [...] Ademais, o estudo de Massimi demonstra que o estabelecimento de relações entre Psicologia e Educação no Brasil é mais antigo do que comumente tem-se aceitado. (p.143)

Saviani (2008b) afirma que, naquele período, utilizou-se da estratégia de um ensino voltada para as crianças, com o objetivo de abarcar os ditos “gentios” para que fossem educados. Os jesuítas trouxeram da metrópole (Portugal) algumas crianças abandonadas em orfanatos e ruas para o Brasil, a fim de estimular as crianças, em sua maioria indígena, para se converterem ao catolicismo.

Além disso, para Massimi e Guedes (2004), a historiografia das ideias psicológicas dos jesuítas está pautada no enfoque espiritualista que os jesuítas davam ao conhecimento que o ser humano tem que ter de si mesmo e do diálogo interpessoal, o qual permitia ao homem o conhecimento de seu próprio mundo interno. As autoras afirmam que não estamos falando de uma Psicologia Científica, mas de ideias de Psicologia, já que não havia preocupação com a pesquisa.

Segundo Romanelli (1982), a presença dos jesuítas tinha como finalidade favorecer a ação educativa à elite, que era composta por donos de terra e senhores de engenho, classe que era detentora do poder político e econômico da colônia. No entanto, a educação ministrada pela Companhia de Jesus não atendia aos interesses da Metrópole, pois estava mais preocupada com a educação geral básica do que em qualificar a mão de obra para o trabalho.

Diante desse quadro, Romanelli (1982) afirma que “[...] O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (p.34).

Pessoti (1988) chama esse período de pré-institucional, já que as produções textuais de conteúdo psicológico não estão vinculadas a instituições que trabalham com a Psicologia e, por isso, não existem preocupações em tratar de terminologias psicológicas ou tentar explicar psicologicamente um determinado comportamento. Conforme entendimento do autor, são textos voltados para sobre política, medicina, bons costumes, escritos, em sua maioria, por religiosos e políticos que vieram para a organização social do Brasil.

Segundo Ribeiro (1982), um dos motivos da expulsão dos jesuítas da colônia foi o fato de não servirem aos interesses do país, além de a colônia possuir um poder econômico e grande influência social que colocava em risco o monopólio da Metrópole. Marques de Pombal, então ministro do monarca D. José I, a fim de recuperar a economia da metrópole que estava em decadência, investe na volta à concentração do poder real e a mudanças na cultura portuguesa, influenciada pelo Movimento Iluminista. Diferente dos jesuítas, a proposta de educação de Marques de Pombal (Sebastião de Carvalho e Melo) era a de uma educação utilitária, em que o Estado se torna responsável e não mais a igreja, além disso, elabora Pombal o Alvará de 28 de junho de 1759 que institui o ensino primário e secundário, a instrução de gramática grega, latina, hebraica e de retórica para os professores e realiza “[...] exames de capacitação e de conhecimentos correspondentes à disciplina escolhida”, como relata Saviani (2008b, p. 89).

Diante disso, Saviani (2008b) afirma que as reformas pombalinas, no que se refere ao ideário pedagógico, tinham como intuito:

[...] modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significa sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial, a Inglaterra. (p.103).

Com a transferência da corte para o Brasil em 1808 e a vinda do príncipe regente D. João VI, mudanças significativas ocorrem na educação, principalmente no que tange aos primeiros cursos superiores, como afirma Romanelli (1982). Dentre esses cursos, a autora destaca a Academia Real da Marinha, a Escola Militar de Aplicação, os cursos de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, Economia Política e a Faculdade de Direito, entre outros. Tais

cursos vinham atender à necessidade de pessoal preparado para ocupar os cargos que a nova organização administrativa exigia, além de “proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha à corte” (Romanelli, 1982, p. 38).

Segundo Correia e Campos (2004):

Durante o século XIX, foi nestas instituições de ensino médio e superior, particularmente os espaços do saber educacional e médico que a Psicologia passou a ser abrigada. Ali, ainda que não se procedesse ao estudo específico da Psicologia, observou-se a produção de conhecimento e desenvolvimento de práticas referentes aos fenômenos de caráter psicológico. (p.143).

Para Pessoti (1988, p. 21), as faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, antes escolas médico-cirúrgicas, criadas em 1833, começam a “formação de um saber psicológico em moldes acadêmicos”, no entanto, é importante ressaltar que, no início, a medicina era apenas uma cadeira, tornando-se curso apenas a partir de 1910, como afirma Antunes (2003).

Foi por meio das Faculdades de Medicina que a Psicologia inicia uma caminhada acadêmica, com uma preocupação mais científica dos fenômenos psicológicos, já que, segundo Alberti (2004), influenciada por pensamentos evolucionistas, materialistas e positivistas, a medicina forneceu uma explicação mais racional e científica às transformações corporais e mentais do homem, retirando do poderio sobrenatural tais explicações. Isto aconteceu pelo fato de que, durante o século XVIII, no Brasil, os ideais iluministas e o método científico invadiram as obras de autores brasileiros que, de acordo com Massimi (1990), influenciaram o conhecimento sobre o homem. Dentre esses intelectuais, a autora destaca o filósofo Mathias Aires Ramos da Silva, o médico Francisco de Mello Franco e o economista e pedagogo José Joaquim da Cunha.

O conhecimento era adquirido por meio das experimentações e observações e não pela especulação ou interpretação do cientista. Outra característica do conhecimento científico, presente nesse século, e disseminado durante o século XIX, é com relação ao determinismo e ao reducionismo orgânico, em que as causas dos males mentais eram consideradas como resultados de males físicos impostos ao organismo. Diante disso, segundo Massimi (1990),

[...] a mente é redutível ao organismo, e sendo regulado pelas leis naturais, é possível abordar o seu estudo através do método científico já que se mostrara eficaz na física e na biologia. Dessa forma, os distúrbios psíquicos, que vêm a depender do funcionamento do organismo, podem ser conhecidos casualmente, prevenidos e tratados, modificando as variáveis determinantes, através de remédios e normas higiênicas (p.25).

A medicina reduz a mente humana às suas determinações orgânicas, sendo, portanto, o tratamento medicamentoso a solução para as “enfermidades da alma”, e a psicologia fica atrelada ao desenvolvimento da moral e dependente da medicina para tratar os distúrbios mentais, conforme anuncia Massimi (1990).

Para a conclusão do curso, nas faculdades de medicina, exigia-se que os alunos apresentassem uma tese de doutorado, a fim de receber o título de doutor, bem como proficiência em francês, o que levou muitos estudantes às faculdades de Medicina de Paris. Segundo Antunes (1998, 2003), foi nessas teses que assuntos psicológicos sobre aspectos gerais e educacionais foram sendo tratados a partir de temas como Psiquiatria, Medicina Social e Neurologia. Dentre esses temas, a autora destaca: “paixões ou emoções, diagnóstico e tratamento das alucinações mentais, histeria, ninfomania, hipocondria, psicofisiologia, instrução e educação física e moral, higiene escolar, sexualidade e temas de caráter psicossocial”, como informa Antunes (1998, p. 29) e também assuntos relacionados à educação como,

[...] Proposições a respeito da Inteligência (Rio de Janeiro, 1843), da Educação Física, Intelectual e Moral da mocidade do Rio de Janeiro e sua influência sobre a saúde (Rio de Janeiro, 1874), de Amaro Ferreira das Neves Aronde; além de diversas teses denominadas Higiene Escolar” (Antunes, 2003, pp. 145, 146).

Além disso, uma das primeiras teses que tratava sobre assuntos psicológicos foi intitulada “As paixões e afetos d’alma em geral, e em particular sobre amor, amizade, gratidão e o amor a pátria”, de Manoel Ignácio de Figueiredo Jaime de 1836. As outras teses, segundo Antunes (1998), estão muito atreladas à Medicina Social com medidas preventivas de comportamentos apresentados como inadequados, como a loucura, a epilepsia, vindas carregadas de propostas de higienização das instituições sociais.

Após a instalação da família real no país e, principalmente, a partir da independência em 1822, consta na obra de Wanderbroock (2009) que, devido ao acelerado processo de

industrialização e do crescimento considerável e desorganizado das cidades, medidas higienistas foram sendo desenvolvidas, primeiramente com um enfoque de melhoramento dos aspectos estruturais da cidade e dos físicos nos indivíduos, sendo transpostos para esses últimos nos aspectos mentais.

Como verifica Costa (1999), a partir da segunda metade do século XIX, aconteciam, no país, mudanças na estrutura econômica e social que influenciaram o desenvolvimento do mercado interno e seu processo de urbanização.

Primeiro, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a cessação do tráfico em 1850, a abolição em 1888 e a entrada de numerosos imigrantes no sul do país. Em segundo lugar, a instalação da rede ferroviária, iniciada em 1852 e que no final do século atingiria mais de nove mil quilômetros construídos e quinze mil em construção. Finalmente, as tentativas, bem-sucedidas, de industrialização e o desenvolvimento do sistema de crédito (Costa, 1999, p. 251).

Esse crescimento que se deu de forma desordenada afetou significativamente a estrutura ambiental do país. Segundo Ferreira (1999), para responder ao surto de epidemias, sobretudo no Rio de Janeiro e cidades próximas, o Senado da Câmara do Rio de Janeiro, órgão responsável pela administração da cidade, elaborou um questionário para compreender as causas dessas doenças endêmicas e como remediá-las. A resposta fornecida pelos médicos portugueses, dentre eles, Manoel Joaquim Marreiros, Bernardino Antônio Gomes e Antônio Joaquim de Medeiros, foi que o surto não era apenas resultado de causas naturais (clima, vegetação), mas também devido a causas “não naturais”, como o acúmulo de lixo, as imundícias das ruas e praças, a falta de esgoto, casas muito baixas e úmidas, entre outros motivos. Dessa forma, para combater o avanço de doenças, os médicos higienistas usaram como medidas a limpeza de ruas, esgotos, praças, reforma de casas.

Como veremos mais adiante, principalmente a partir da década de 1920, essas práticas higienistas não ficaram apenas no projeto de saneamento físico, mas também moral e mental dos indivíduos, sendo a escola um alvo em potencial para o desenvolvimento dessas práticas. É importante ressaltar, que o movimento higienista não é o foco do nosso trabalho, mas será abordado para demonstrar a sua relevância na relação das práticas psicológicas e a educação.

Como foi percebido, após a chegada da família real ao Brasil, diversas transformações de ordem econômica, social, política e cultural aconteceram no país, sendo que a medicina, como afirmam Jacó-Vilela, Esch, Coelho, Rezende (2004, p. 147)

[...] foi chamada para contribuir na solução de diversos problemas, incluindo aí preocupação com os fenômenos que poderíamos chamar de “psicológicos”. Assim, é possível dizer que o século XIX foi para a Psicologia o momento fundamental que preparou as condições para a sua constituição e posterior autonomização como saber independente. (p.147)

Essas faculdades de medicina deram suporte para a criação de instituições psiquiátricas no Brasil, nas quais a loucura era vislumbrada como uma degeneração tanto física – climas, falta de cuidados pessoais, moradias insalubres, alimentação precária em nutrientes, como moral – prostituição, homossexualismo, ignorância, avareza, determinada hereditariamente (Jaco- Vilela et al, 2004; Antunes, 1998).

Segundo Massimi (1990), a psicologia, no interior da medicina, influenciada pelo materialismo francês, concebe os processos mentais não como resultados da vida moral e religiosa do indivíduo, mas considerados sob o ponto de vista higiênico. Dessa forma, cabe à pessoa adequar-se ao ambiente social. Essas mudanças, que seguem à Proclamação da Independência do Brasil em 1822, são marcadas pelo pensamento liberal importado da Europa, o qual assume, no Brasil, características peculiares devido à realidade do país, e influenciam a educação significativamente.

Mesmo diante desse apoderamento político em mãos dos líderes abastados economicamente e, como ressalta Costa (1999), unidos por laços de amizade e parentesco, essa elite desejava que o Brasil se tornasse totalmente independente da metrópole e, para isso, precisava reduzir o poderio do imperador. Para tanto, permite a entrada de ideais liberais europeus para dentro do país, que são verificadas por Costa (1999) como:

No Brasil, os principais adeptos do liberalismo foram homens cujos interesses se relacionavam com a economia de exportação e importação. Muitos eram proprietários de grandes extensões de terra e elevado número de escravos e ansiavam por manter as estruturas tradicionais de produção ao mesmo tempo em que se libertavam do jugo de Portugal e das restrições que este impunha ao livre-comércio. As estruturas sociais e econômicas que as elites brasileiras desejavam conservar significavam a sobrevivência de um sistema de clientela e patronagem e de valores que representavam a verdadeira essência do que os liberais europeus pretendiam destruir (pp.133 e 134).

De acordo com Pessoti (1988), no período que segue à Proclamação da Independência política do Brasil com Portugal, conteúdos de saber psicológico são introduzidos nas instituições de ensino superior (Faculdades de Medicina, por exemplo) e em escolas de formação de professores, chamados escolas normais. De acordo com Massimi (1990), as escolas normais desenvolveram-se, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, com o intuito de formar docentes capacitados para o novo sistema educacional brasileiro, que se desenvolvia dentro dos moldes europeus e norte-americanos. A autora afirma que a psicologia ganha espaço dentro dessas escolas como disciplina preocupada com o funcionamento da mente humana, influenciada pelo funcionalismo americano que defendia a utilidade dos processos mentais na adaptação do indivíduo ao ambiente. Para tanto, a disciplina de psicologia desenvolvia estudos voltados para “[...] a atividade sensorial e motora, a inteligência e suas operações, a sensibilidade moral e a vontade, os hábitos, os métodos didáticos e de aprendizagem” (Massimi, 1990, p. 36).

Para Antunes (2004), as escolas normais foram campos promissores para o desenvolvimento da ciência psicológica, já que instigaram a publicação de trabalhos, a preocupação com a pesquisa e com a prática em Psicologia, o que levou a criação de laboratórios que desenvolviam estudos com testes mentais e de aptidão, principalmente direcionados às crianças de escolas primárias. Pfromm Netto (2008) relata que há a criação das primeiras escolas normais em Niterói, em 1830; em 1845, na Bahia e em 1846, em São Paulo, destinadas ao ensino e aperfeiçoamento dos professores. Passam a ser espaços da propagação da Psicologia como disciplina obrigatória ligada à disciplina de Pedagogia nas escolas normais de São Paulo.

No Paraná Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009) afirmam que a Escola Normal foi um campo promissor para o desenvolvimento da Psicologia escolar, focando o trabalho na relação da Psicologia com a Pedagogia e da Psicologia com os problemas de aprendizagem e ensino, o que denota a influencia do modelo médico/clínico na atuação do psicólogo escolar. Segundo a pesquisa de Lessa (2010), dos 95 psicólogos do Paraná (de um total de 385) que participaram de sua pesquisa 54,3% apresentam como modalidades de atuação a “[...] formação de professores e assessoria às escolas” e a “ Avaliação psicológica e atendimento clínico” (p.187), demonstrando como até o presente século (XXI) o modelo clínico é ainda predominante na atuação do psicólogo.

Dessa forma, compreendemos que, nesse período até meados do século XIX, não temos uma psicologia propriamente dita, apenas assuntos que são abordados pela ciência

psicológica. Massimi (1996, p. 80) coloca que o foco no estudo das “idéias psicológicas” pode ser compreendido como sendo utilizado

[...] para denominar todas as elaborações conceituais e todas as práticas de intervenções com indivíduos e grupos, geralmente definidas como psicológicas, mas formuladas e aplicadas em épocas anteriores ao advento da psicologia científica, por diferentes culturas e em diversos contextos geográficos e sociais.

Massimi (1996) justifica o estudo das “idéias psicológicas”, ao afirmar que é de suma importância recorrer a contextos históricos anteriores à sua formação, às suas raízes para compreender os avanços e as inovações da psicologia atualmente. Além disso, a autora aborda sobre uma “descontinuidade no percurso histórico da institucionalização da Psicologia no país” (p. 85), resultado da ruptura que se faz entre “idéias psicológicas” e a institucionalização da Psicologia nas escolas.

Em vista do exposto, abordamos a história das ideias psicológicas como ponto de partida para compreendermos a história da Psicologia Escolar no Brasil, já que alguns conceitos utilizados e trabalhados pela Psicologia Escolar eram carregados de sentido moral e comprometidos com a ideologia liberal. Pode-se perceber tal aspecto, quando foi solicitada à Psicologia a aplicação de testes aos alunos de camadas pobres, considerados como que fadados ao fracasso, na tentativa de confirmar uma atitude determinista entre pobreza e dificuldades de aprendizagem, por meio das avaliações, aspecto que foi muito criticado por Patto (1984), em seu livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Antunes (2003) também fez menção a essa prática de controle e adaptação das crianças, devido à ideia de que a mente humana, na atuação dos jesuítas, era uma tábula rasa. O autor faz também menção à obra de Massimi (1984), afirmando que a articulação entre Psicologia e Educação já remonta ao período jesuítico.

A Psicologia, e sua relação com a educação, no início da colonização, está pautada no desenvolvimento de assuntos tratados com revestimento de um caráter moral e tendencialmente religioso, vinculado ao catolicismo, e começou a ganhar uma conotação mais científica, quando introduzida nos cursos de medicina por meio das teses de conclusão dos cursos e por meio das escolas normais. Dessa forma, segundo Pfromm Netto (2008), “[...] o ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisa e aplicações práticas do que faz denominarmos Psicologia Escolar e (ou) Psicologia Educacional” (p.33).

Os ideais iluministas e o entusiasmo pelo método científico, influenciaram as obras de diversos autores brasileiros, dentre eles médicos, filosóficos e pedagogos, bem como a visão de homem. Este passa a ser vislumbrado como um organismo que precisa estar em perfeita harmonia e funcionamento com o meio. Considerava-se que os “remédios físicos e normas higiênicas” poderiam tratar os transtornos psíquicos (Massimi, 1990). Diante disso, Massimi (1990) afirma que a figura do médico surge como capaz de curar as “enfermidades da alma”, por meio de tratamentos medicamentosos, e a psicologia atrelada à medicina ficaria responsável por “[...] definir uma “verdade” sobre o homem, alternativa à proclamada pelo saber tradicional de matriz cristã” (p. 27).

Com a vinda da família real para o Brasil e a Proclamação da Independência, o país torna-se Estado independente da metrópole (Portugal) e precisa desenvolver sua autonomia. O sujeito emerge como cidadão que deve produzir e avançar, para tanto são criadas inúmeras instituições educacionais de nível superior destinadas para a elite, e continua o ensino secundário para a população mais pobre. A psicologia se liga a essas instituições, principalmente às faculdades de Medicina, Direito e de Pedagogia, e a disciplina é ministrada nas escolas normais. Ganha um cânone de ciência, que tem como intuito “[...] compreender o funcionamento do homem enquanto produto e peça do organismo social” (Massimi, 1990, p. 36). O homem, enquanto ser social, passa a ser objeto de experimentação e observação.

Antunes (2003) afirma que mesmo que a Psicologia tenha se desenvolvido no interior da Medicina, é na Educação que ela alcançou sua autonomia enquanto área específica de saber, ganhando destaque nas Escolas Normais, ligada, no início, a disciplinas de Filosofia e Pedagogia, e se emancipando como ciência psicológica no século XIX, influenciada pela Psicologia Científica da Europa e depois Estados Unidos.

No próximo subitem, trataremos sobre a Psicologia, agora denominada Psicologia Científica, destacando a sua relação com a educação, a criação do Pedagogium, o surgimento dos ideais escolanovistas de 1920 e o movimento higienista no Brasil, bem como o seu desenvolvimento na medicina.

1.2. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A PSICOLOGIA CIENTÍFICA A SERVIÇO DO REAJUSTAMENTO DO INDIVÍDUO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES E NA MEDICINA. (PRIMEIRA REPÚBLICA - 1889 A 1930)

Em 1889, temos uma nova ordem política vigorando no país: a República ou Primeira República. Essa nova forma de organização social deu-se em decorrência da insatisfação dos

produtores de café, que se tornavam fortes no país e com pouco prestígio no império. Além disso, outros episódios históricos causaram mudanças na antiga ordem política (Império), como a abolição da escravidão, o trabalho assalariado, a construção de ferrovias e portos, rompendo com o modelo centralizador do imperador, conforme descreve Romanelli (1982). No entanto, como afirma Patto (1996), mesmo essas mudanças, articuladas com os ideais liberais, não romperam com o modelo elitista e autoritário presente no Império, já que o domínio político centrava-se na alternância no poder da aristocracia rural mineira e paulista.

A produção do café, que era o principal produto econômico do país, estava em acelerado crescimento, empregando a maior parte da mão de obra existente. Essa crescente produção, segundo Mendonça (1990b), elevou a industrialização no país, o que permitiu a fabricação de outros produtos, como o tecido de algodão, a fim de fabricar sacos para a embalagem do café, além de um aumento na produção artesanal entre 1872 a 1920, como assevera Fragoso (1990). Tais mudanças na economia do país permitem o surgimento de uma nova classe econômica – a burguesia, que passa a ocupar os centros urbanos e prepara as relações capitalistas de produção.

Segundo Antunes (2003), essas transformações requeriam a “formação de um novo homem apto às exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho” (p.151), cabendo à educação a responsabilidade por efetuar tal formação, já que o país necessitava preparar melhor a sua mão de obra, que saía da área rural e ocupava as áreas urbanas e, por isso, encontrava na indústria a sua forma de subsistência.

Segundo Romanelli (1982), muitas reformas educacionais foram realizadas, no entanto, a nova elite cultural que assume o poder – oligarquias cafeeiras de São Paulo e Rio de Janeiro – une-se às antigas oligarquias rurais que tinham uma formação educacional humanística e colonial, o que permitiu uma estagnação no ensino. A essa estagnação, referimo-nos à permanência da velha educação dada à aristocracia, tendo a escola a função de ensinar conteúdos que viriam favorecer os cargos administrativos e políticos da nova forma de poder.

Fernando de Azevedo (1953, citado por Romanelli, 1982) afirma que a República (1889-1930),

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou: foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas”. (p.43)

Além disso, a I República (1889-1930) deixou a cargo de cada Estado a responsabilidade para a implantação e o gerenciamento político e financeiro do acesso à escola, sendo, portanto, alguns Estados beneficiados, como São Paulo, Minas e Rio de Janeiro (Romanelli, 1982).

No governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, este elege, em 1890, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o senhor Benjamin Constant Botelho de Magalhães que, segundo Correia e Campos (2004), decreta, nesse mesmo ano, a Reforma Benjamim Constant que definiu obrigatoriedade no ensino do conhecimento psicológico nos currículos das Escolas Normais. Essa reforma transformou a disciplina de filosofia em Psicologia e Lógica, com o intuito de dar um caráter de cientificidade às disciplinas devido à influência da ciência positivista. A disciplina de Psicologia e Lógica foi substituída por Psicologia e Pedagogia ensinadas nas escolas normais. Como assevera Antunes (2004):

As escolas normais foram também base para o ensino de Psicologia, e continuaram sendo após os anos 30, pois foram elas os alicerces para as futuras seções de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras-FFCL, nas quais a Psicologia se estabeleceu como matéria de ensino superior, concomitantemente ao que ocorria nas seções de Filosofia. (p.114)

A escola, nesse século XIX, passa a ter como função a adequação de seus educandos para adaptarem-se às novas exigências sociais de um país em desenvolvimento e independente da metrópole. Com relação à psicologia científica, Ferreira (1986) coloca que o surgimento da psicologia objetivista e empirista, com Wundt, visualiza o indivíduo como um dado que responde às determinações externas, sem a possibilidade de intervenção, além disso, os fenômenos psíquicos são analisados de forma desconectada da realidade social concreta.

Campos e Jucá (2003) evidenciam que, no período após Proclamação da República, Abolição dos Escravos e a publicação da Constituição de 1892, a psicologia, conhecida como científica, é utilizada por médicos e educadores como um campo de aplicação para controlar o comportamento do indivíduo, a qual foi muito influenciada pelas teorias europeias e norte-americanas. Cruces (2003), ao retratar sobre esse período, coloca que já se fazia uso de testes psicológicos, tanto em instituições médicas como educacionais, e ressalta novamente a influência da psicologia norte-americana. Isso evidencia que a atuação do Psicólogo Escolar estava muito imbuída das características clínicas, pois, como assevera Campo e Jucá (2003):

A adoção dos instrumentos psicológicos de classificação no interior das instituições educativas se encontra, no nosso país, na origem do que se conhece como a psicologia escolar e educacional. Tais procedimentos refletiam a migração, para o interior da escola, do modelo clínico de atuação e do seu instrumental (p.39).

Como destaca Pessoti (1988), a primeira instituição pedagógica pioneira na psicologia, chamado Pedagogium, foi fundada em 1890, no Rio de Janeiro, e funcionava como local para formação de educadores e como museu pedagógico, sob a direção de Medeiros e Albuquerque, médico que publicara o primeiro livro sobre testes no Brasil. Segundo o autor, a psicologia, no Pedagogium, surge “totalmente descomprometida com a prática psiquiátrica, neurológica e assistencial: o novo compromisso é com a educação e com problemas específicos da psicologia” (Pessoti, 1988, p.24).

Esse centro de formação tornou-se, em 1906, o Laboratório de Psicologia Experimental, idealizado por Binet em Paris. Teve Manoel Bonfim na direção por quinze anos, desenvolvendo pesquisas voltadas para a psicologia da educação, conforme informações de Antunes (2004). Manuel Bonfim foi representante da linha de desenvolvimento da Psicologia funcional e utilizou da aplicação de testes mentais nas escolas públicas do Distrito Federal.

Outras instituições educacionais, referidas por Antunes (1998), também possibilitaram o desenvolvimento da psicologia, como o Instituto de Psicologia de Pernambuco, criado por Ulysses Pernambuco, sendo o Instituto transferido para o Setor de Educação em 1929 e passando a ser denominado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) que, mais à frente, foi anexado ao Serviço de Higiene Mental do Hospital de Alienados de Recife, segundo informações de Antunes (2004). Segundo a autora, foram desenvolvidos, nesse espaço, diversos trabalhos voltados à pesquisa em Psicologia e de suas técnicas. Destacam-se também instituições como: Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, Escolas Normais, principalmente de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Fortaleza.

O modelo humanista de educação, presente até meados de 1920, foi sendo substituído pelo modelo da escola nova, da leitura de autores norte-americanos, como, por exemplo, do filósofo John Dewey, bem como de outros autores europeus. Surgem, no Brasil, o termo escolanovismo, fundamentado em experiências como de John Dewey, e outras teorias que

rompiam com a forma tradicional de ensinar, conforme anuncia Saviani (2008b). Essa tendência pedagógica foi influenciada também pela Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Segundo Patto (1984, p. 25), a educação, proposta por Dewey, tem como objetivo “garantir a própria continuidade da vida humana, através da transmissão constante das experiências acumuladas pelo grupo às novas gerações...”. Dessa forma, a teoria de Dewey denota que o indivíduo, dotado de aptidões naturais, deve colocá-las a serviço do bem comum, ter alguma utilidade social. O indivíduo, nessa visão liberal, deve adequar-se às exigências sociais, e a função da escola seria de voltar-se para as mudanças sociais e preparar o educando para atendê-las, ou seja, a educação deveria ser prática. Diante disso, Dewey coloca que as disciplinas ministradas “[...] deveriam ter relevância para a vida social, ter significações que proporcionem sentido e conteúdo a presente vida social [...]” (Galiane & Machado, 2004, p. 23).

Nagle (2001), ao analisar a formação da Escola Nova no Brasil, afirma que a mesma passou por alguns momentos até a sua implantação como prática nos meios educacionais, que não tinha como intuito atender às camadas populares, mas às elites. O autor evidencia que a fase de preparação do escolanovismo compreende os anos de 1889 a 1918, período em que ocorrem a criação de algumas escolas novas (1889-1900), o destaque teórico de Dewey no ideário educacional (1900-1907) e a criação e publicação dos “métodos ativos” dessa escola (1907-1918). A partir de 1920, a sua difusão ocorre nos meios educacionais como Escola Nova.

Segundo Nagle (2001), a evidência da Escola Nova, na década de 1920, é em decorrência da sua estreita relação com os ideais do liberalismo que, para a autor:

Significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque “natural”) da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não constrangimento nas diversas esferas da vida- política, econômica, social e cultural (p. 311).

Em seu livro *Educação e Democracia*, Saviani (1992) coloca a Escola Nova no campo da teoria não-crítica que compreendia a sociedade em harmonia com os seus integrantes e caberia aos indivíduos se adequarem a essa sociedade. Qualquer comportamento que abalasse a estrutura harmônica dessa sociedade era considerado um desvio inerente ao indivíduo, sendo função da educação corrigir tais imperfeições. Segundo Saviani (1992, p. 4), a educação, nessa perspectiva, “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar

os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”.

Diferente da escola tradicional, que também compartilhava dos ideais de sociedade, indivíduo e educação, expostos no parágrafo acima, para Saviani (1992), a Escola Nova concebia a marginalidade não como resultado da ignorância, mas da “rejeição”. O foco na “rejeição” foi consequência da preocupação com a “anormalidade”, ou seja, com as deficiências físicas e mentais que levavam ao desajustamento dos indivíduos na sociedade e, por isso, à sua rejeição, como pregavam as ideias do liberalismo, evidenciadas por Nagle (2001). Diante disso, caberia à educação investir na adequação desses “diferentes”, não por meio de medidas coercitivas e punitivas, mas pelo resgate do sentimento de dignidade, do resgate de suas qualidades, de suas capacidades com a falsa ideia de que a diferença entre os indivíduos não existe. Como afirma Saviani (1992),

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; 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-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da 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. 9).

Na compreensão dessa pedagogia, a educação volta-se para o indivíduo, e a função do professor seria a de estimular e orientar a aprendizagem, mas caberia ao aluno se dirigir ao aprendizado, isto é, se o educando não aprende é porque ele apresenta alguma dificuldade, seja ela cognitiva, afetiva ou relacional.

O que se percebe na literatura pesquisada (Romanelli, 1982, Ribeiro, 1982; Nagle 2001) é que a Primeira República (1889-1930) apresenta um corte, e a década de 1920 exige reformas educacionais que sejam significativamente transformadoras para o país que se encontrava em ascensão. Dessa forma, seguiremos tratando sobre esse assunto, abordando o que Nagle (2001) retrata como o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” que

influenciaram significativamente o que se compreendia por Educação e, conseqüentemente, o novo enfoque que a Psicologia Escolar passa a adotar no atendimento ao educando.

Segundo Nagle (2001), principalmente a partir da década de 1920, os ideais nacionalistas se fundamentam, no Brasil, devido à forte crise econômica que assolou o país devido a Primeira Guerra Mundial, preparando terreno para a formulação da ideologia desenvolvimentista e nacionalista. A educação, nesse período, ganha espaço como uma forte fonte de propagação desses ideais de cunho cívico e moral e como contribuinte no processo de desenvolvimento do país.

Nagle (2001) coloca que o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” foram os movimentos sociais e educacionais mais marcantes neste período (1920). O entusiasmo pela educação significava o aumento das instituições escolares para servir um número maior da população brasileira, principalmente no que tange às escolas primárias, a fim de combater o analfabetismo, e o otimismo estava relacionado ao uso de determinadas formulações teóricas que possibilitassem o desenvolvimento do “novo homem brasileiro”.

Sobre o “entusiasmo pela educação”, Paiva (1972) coloca que a preocupação era apenas quantitativa. Quanto ao ensino, desejava-se eliminar imediatamente o analfabetismo que imperava como uma vergonha para o país. A falta de escolarização ou analfabetismo era símbolo de fracasso, por isso, a educação popular surge como uma forma de retirar o povo da ignorância. Dessa forma, nacionalizou-se a educação, e coube à União a tarefa de intervir no ensino primário e profissional, implantar a obrigatoriedade no ensino e criar escolas.

Segundo Nagle (2001), nessa época, falava-se muito sobre educação pragmática, a qual daria os instrumentos necessários aos indivíduos para a construção do progresso do país. Tal pensamento atingiu a formação das escolas normais e secundárias, que via com “bons olhos” a educação profissional, principalmente para a formação das classes menos favorecidas e também para os “menores” que tinham cometido algum delito. A educação se encerra no fato de que ela deve ser útil ao indivíduo e possibilitar uma formação científica pautada na experimentação e observação dos fenômenos da natureza. Por isso, era preciso um modelo pedagógico que viesse atender às novas necessidades da sociedade, sendo campo propício para o “otimismo pedagógico”. De acordo com Nagle (2001), o “entusiasmo pedagógico”, ligado a questões políticas, vai cedendo espaço para as questões pedagógicas, abrindo espaço para uma preocupação não apenas com a quantidade, mas com a “qualidade” do ensino, isto é, com a preparação do homem para atuar na sociedade.

Quanto ao “otimismo pedagógico”, Paiva (1972) aborda que existe uma preocupação quanto à qualidade do ensino. As ações são voltadas a problemas de ordem administrativa

escolar, à capacitação de professores, à reformulação dos currículos, atraindo, dessa forma, pessoas que tinham domínio das técnicas pedagógicas, as quais se reuniam na Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo Heitor Lira como seu fundador em 1924. A preocupação com a melhoria do ensino possibilitou o uso de técnicas pedagógicas advindas da influência da Escola Nova e também de técnicas pedagógicas, sendo realçada, como aborda Nagle (2001, p. 318), “[...] a importância da psicologia, tanto em relação ao seu caráter profissionalizante quanto em relação às possibilidades de ela transformar a atividade educacional em atividade essencialmente “científica” [...]”, psicologizando o processo educativo.

Para Nagle (2001), a Psicologia Educacional aparece como uma das especializações da Psicologia Geral, que tinha a função de dar à educação um caráter estritamente científico, racional, rompendo com a educação humanista muito pautada no plano das ideias, da imaginação, do sentimento, pois se acredita que é “[...] por meio dos estudos psicológicos que se conhece a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências” (p. 319).

Além disso, Patto (2008), a partir da década de 1920, afirma que os ideais higienistas, presentes desde a vinda da família real ao Brasil, por motivos já abordados anteriormente, passam a propor a higiene mental dos indivíduos ignorantes, em sua maioria da classe trabalhadora, sobre a égide da Liga de Higiene Mental, fundada em 1923, pelo médico Gustavo Riedel. Como forma de “salvar” o país dos ditos “anormais”, que poderiam impedir o progresso da nação, os higienistas passam a voltar suas preocupações a trabalhos de higienização mental. A doença mental, ou o dito “anormal”, agora foco do trabalho dos higienistas, é vista não apenas como resultado da hereditariedade, mas também como sinônimo de desordem social. Afirma a autora que se utilizava de mecanismos repressivos e violentos para conter os conflitos e manter a ordem no país. O movimento higienista fazia “[...] parte de um projeto político de “salvação da nacionalidade” e de “regeneração da raça”, verdadeira obsessão que tomou conta de nossos intelectuais e especialistas [...]” (Patto, 2008, p.188), presente nos períodos de 1889 a 1930.

A Liga passa a se infiltrar na educação, pois via, na mesma, uma grande possibilidade da propagação de suas ideias, isto é, “compreender a educação como um processo de conservação e desenvolvimento do psiquismo no sentido de adaptá-lo às circunstâncias ambientais” (Wanderbroock, 2009, p.118). O foco era formar cidadãos adaptáveis ao meio e, para isso, era realizado um trabalho individualizado, partindo do estudo das crianças para entender os adultos insanos e separá-los dos sãos.

Segundo Yaslle (1997), o movimento higienista permitiu a popularização da psicologia aplicada à educação entre pais, professores, médicos, pois, de acordo com Silva e Mansanera (2000), a psicologia era ministrada em cursos de aperfeiçoamento para professores da educação primária, que recebiam uma noção de Psicologia Experimental e Psicologia da Criança, saindo como “pedagogos especialistas”.

A Psicologia Escolar fazia uso de testes, de instrumentos de mensuração psicofísicos, com o intuito de manter a organização escolar, a classificação dos alunos em aptos ou não aptos, assevera Patto (2008). Portanto, o ensino se resume ao conhecimento prático, útil e aceitável na sociedade. Os fracassos escolares não seriam permitidos em um país em ascensão. A escola deveria dar conta de encontrar esses fracassados e tratá-los. O intuito da Liga era impedir que crianças-problema ou doentes entrassem sequer para a escola, tentando selecioná-las antes do ingresso das mesmas na instituição escolar. Para isso, utilizava das “competências em psicologia” para além dos testes psicológicos, mas para a “defesa da higiene psíquica”. Vamos perceber, através dos dados analisados em nossa pesquisa que este movimento de higienização nas escolas ainda encontra espaço na formação do psicólogo no Estado do Paraná, quando existe ainda uma preocupação com as instituições de ensino superior em ministrar disciplinas que relacionam a educação com e prevenção de saúde.

Os testes psicológicos, embutidos de saber científico e antes utilizados para a seleção de pessoal no ingresso ao exército americano para a Primeira Guerra, agora encontram espaço nos meios educacionais. O exame psicológico aponta as deficiências, sejam elas intelectuais, afetivas ou relacionais, mas ele parte de que pressuposto? Do pressuposto de que existem diferenças e essas precisam ser encontradas e sanadas. Dessa forma, tais exames são tidos como verdades absolutas, que não permitem questionamentos. Desconsideram que o fracasso escolar é um fenômeno produzido historicamente e, por isso, em constante transformação.

Patto (2000) afirma que é desnecessário culpabilizar os testes como se fossem apenas construções técnicas e teóricas, faz-se necessário compreendê-los dentro de uma construção histórica, bem como o papel social que desempenham. No entanto, não é o que se observa. Assim, parece ser mais cômodo apoiar a prática profissional na aplicação de testes, “competência” relegada aos profissionais de Psicologia.

1.3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: 1930 A 1960: CONSOLIDAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR.

O período que segue de 1930 a 1945, segundo Patto (1984), foi marcado pela derrubada da República oligárquica (burguesia paulista do café), pela Revolução de 1930 e pela queda da Bolsa de Nova York em 1929, que foram acontecimentos importantes para o desenvolvimento da produção capitalista brasileira. O Brasil deixa de importar produtos, porque houve uma desvalorização da moeda brasileira devido à crise, e então essas importações são substituídas pela produção interna de bens materiais industrializados. Era necessária uma mão de obra especializada, capacitada. Para tanto, a educação, principalmente o ensino superior, torna-se uma preocupação central desse governo. A Revolução de Outubro de 1930 foi “um movimento armado que se iniciava ao sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro”, conforme menciona Romanelli (1982, p. 47). O autor afirma que o que caracteriza a Revolução de 1930 é que ela foi o ponto que culminou nos vários movimentos armados que aconteceram no período de 1920 a 1964.

A queda da Bolsa de Valores afetou todo o mundo, principalmente aqueles países que eram dependentes de capitais externos, como o Brasil. A crise econômica de 1929 gerou, no país, um acúmulo de produtos estocados que eram invendíveis, o que acarretou a queda das exportações e a interrupção da entrada de capital externo no país.

Coube ao Brasil lidar com a crise que também o afetava. Romanelli (1982) afirma que o país superou a crise por meio do acúmulo de capital primitivo, decorrente da imigração, do trabalho assalariado e da aplicação dos recursos nacionais no mercado interno, favorecendo o crescimento industrial. Essas transformações trouxeram mudanças significativas na educação, já que o país necessitava de mão de obra qualificada, e a educação seria o meio de preparo desses profissionais.

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (Romanelli, 1982, p. 60).

Além disso, neste período (1930-1945), assume o poder político do país Getúlio Vargas e são empreendidas algumas reformas educacionais, como a Reforma Francisco Campos, O Manifesto dos Pioneiros, a criação das Leis Orgânicas de Ensino e do SENAI e SENAC. O Governo provisório de Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tem como ministro Francisco Campo, ficando sob sua responsabilidade cuidar das questões referentes à educação que, segundo Yaslle (1997), ainda é privilégio das camadas mais abastadas.

A reforma Francisco Campos, de acordo com Romanelli (1982), compreende: a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, 1931), a organização do ensino superior e universitário (Decreto nº 19.851, 1931), a estruturação das universidades do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852, 1931), estruturação do ensino secundário (Decreto nº 19.890, 1931) e a organização do ensino comercial (Decreto nº 20.158, 1931). O ministro Francisco Campos cria a primeira Universidade; a chamada Universidade de São Paulo é fundada em 1934, juntamente com a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (Yaslle 1997).

O ensino de Psicologia no nível superior inicia por volta de 1928, em Belo Horizonte, por meio da Escola de Aperfeiçoamento de professores, advinda da proposta de Francisco Campos em Minas Gerais. Tal escola tinha como objetivo formar, em um curso de dois anos, aqueles que já frequentaram as escolas normais e que estivessem atuando no sistema educacional. Junto a essa escola, Antunes (2004) anuncia que foi criado o Laboratório de Psicologia, liderado por Helena Antipoff em 1929.

Além dessa escola, a autora destaca que, em 1931, em São Paulo, é criado o Instituto Pedagógico, no qual eram lecionadas as disciplinas de Biologia, Psicologia e Sociologia da Educação em nível superior. Anexo ao Instituto, surgiu o Laboratório de Psicologia Educacional, que “manteve, durante dez anos, trabalhos sob medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação educacional e profissional, e estatística”, sob a direção de Noemi Silveira (Campo, Nepomuceno, Silva e Fazzi, 2004)

Com relação ao ensino superior, Antunes (2004) assevera que, a partir da década de 1930, estes passam a apresentar em sua grade a disciplina de Psicologia, destacando as sessões de Pedagogia e Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São Paulo. Pessoti (1988) e Massimi (1990) afirmam que, em 1934, a Psicologia torna-se disciplina obrigatória no ensino superior, sendo de três anos no curso de Filosofia, em Ciências Sociais, na Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura. No Paraná temos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, que passou a funcionar em 1938 conhecida atualmente como Universidade Federal do Paraná, como informa Alves (1997).

Como afirma Antunes (2003, p. 57), “[...] a Educação continua sendo fundamental para o desenvolvimento da Psicologia, decorrência da presença maciça dessa área de conhecimento nas idéias e práticas educacionais” (p.57), como nas publicações da época, e a continua fonte de ensino da Psicologia nas Escolas Normais.

É importante ressaltar que, em 1946, por meio do decreto 8.530, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal. As escolas normais existem desde o período republicano, sendo a primeira de 1890 em Niterói e, segundo Romanelli (1982), até 1949, elas eram cerca de 540 em todo Brasil. A Lei Orgânica do Ensino Normal fixou algumas diretrizes para a sua funcionalidade como a formação dos docentes ingressos no ensino primário, a formação dos administradores escolares e a tarefa de promulgar os conhecimentos teóricos e técnicos acerca da educação infantil, conforme informações de Romanelli (1982).

O que se percebe é, que a partir da década de 1930, a Psicologia, no Brasil, ganha espaço no meio educacional, já que a escola é vista como veículo de ascensão de um país em desenvolvimento e que exigia maior qualificação de mão de obra voltada para a produção industrial nacional. Segundo Patto (1984), a revolução de 1930 propunha, de um lado, o aumento do número de vagas, mesmo que isso significasse uma baixa na qualidade do ensino; de outro lado, à preocupação em torno da qualidade, dentro dos moldes filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey, que fundamentam a Escola Nova no Brasil.

Como aponta Antunes (1998):

Nesse contexto emergiu uma veemente defesa da instrução, no sentido da ampliação do número de escolas elementares e do combate ao analfabetismo; posteriormente surgiram os primeiros “profissionais da educação”, ligados principalmente ao ideário escolanovista (p. 69).

A partir desse movimento escolanovista, tratado no item anterior, surge, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido por Fernando de Azevedo, que não é o único expoente brasileiro dessa nova ordem pedagógica. Destacam-se também Anísio Teixeira, discípulo das ideias de John Dewey, e Lourenço Filho (Saviani, 2008b; Romanelli, 1982). Esse documento, segundo Saviani (2008b), ganha com Lourenço Filho uma maior divulgação dos ideais da Escola Nova, por meio da publicação de seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que fundamenta sua proposta de educação com base nas áreas de psicologia, sociologia e biologia. O Manifesto defende a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade da educação para ambos os sexos. Compete ao Estado o dever de assumir a

responsabilidade pela educação, provendo os recursos necessários ao seu desenvolvimento, e ao cidadão, o direito de acesso à educação, assevera Romanelli (1982).

Romanelli (1982) faz uma interessante análise desse momento histórico. Afirma que a busca pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino bem como a reivindicação da escola pública são resultados da conquista da nova classe social em ascensão, a burguesia, que se origina da “[...] nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930” (p. 150). Além disso, assevera Romanelli (1982) que “O Manifesto”, por mais que desejasse a reconstrução de um novo ideário educacional, rompendo com a velha oligarquia que engessou o progresso da educação, como vimos anteriormente, na verdade, não questionava a nova ordem social, econômica e política que surgira; apenas considerava que era preciso adequar a educação às novas exigências.

Como observamos em Saviani (2008b):

[...] a educação nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (p.244).

Pressionado pelas camadas populares, incitado pelos seguidores do Manifesto dos Pioneiros de 1932, o Ministério da Educação e Saúde Pública possibilitou a abertura das escolas para população, em sua maioria carente financeiramente. Esse movimento encontra respaldo no governo Vargas, que entendia a escola como uma forma de superação da ignorância dos homens e, por isso, autoriza-a a identificar os menos capazes dos mais capazes.

No período Vargas, segundo Yaslle (1997), a educação estava direcionada a capacitar seus educandos para um país em industrialização, em crescimento, o que abriu um grande espaço para a aplicação de testes de inteligência e de personalidade, já que era preciso indivíduos que apresentassem o perfil desejado pela burguesia industrial. Coube aos psicologistas da época realizar tal trabalho. Para tanto, foram criadas, em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial e dos Decretos-leis 4.073 e 4.244, as escolas técnicas voltadas para as camadas populares, na qual o jovem era qualificado rapidamente para trabalhar nas indústrias e no setor do comércio, tendo como destaque as escolas SENAI e SENAC. Segundo Patto (1984), tais escolas fazem uma cisão entre trabalho intelectual e braçal.

Segundo Bock (2003), a Psicologia foi interessante para essa época, pois vinha atender às necessidades deste novo modelo pedagógico (Escola Nova), o qual também está relacionado com a manutenção das exigências da nova ordem social em ascensão – o capitalismo. A autora segue relatando que as diversas manifestações, que antes eram vistas como indisciplinadas, na Escola Nova, elas ganham espaço para a sua expressão, pois não eram tomadas como algo negativo, mas como manifestações boas, criativas e espontâneas. A disciplina foi posta de lado, já que “[...] na “bagunça” se via interesse pelo saber, pela construção coletiva, pela troca” (Bock, 2003,p. 82). Coube então a Psicologia atuar nos meios educacionais com instrumentos de medição da inteligência, visando identificar o aluno-problema e tratá-lo.

No período que segue de 1945 a 1964, após a morte (suicídio) de Getúlio Vargas, temos a ascensão de Juscelino Kubitschek em 1956, que realiza a abertura de capital estrangeiro no país e a sua articulação com as empresas públicas, a fim de fazer o Brasil progredir “50 em 5” anos. Dessa forma, como afirma Mendonça (1990a), foram realizadas significativas ações para o desenvolvimento do país no governo Kubitschek:

[...] a criação de uma rede de centralização efetiva de comandos-expressa pela colaboração de um plano de desenvolvimento que, pela primeira vez, integra agricultura, indústria pesada e a emergência das massas; a afirmação da empresa pública como fator de dinamização do desenvolvimento-face à notória fragilidade da empresa privada nacional diante das tarefas impostas pelo salto industrializante; a fundação de um banco de investimentos (o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE) – constituído enquanto agente do Tesouro para as operações financeiras de longo prazo... [...] e finalmente, o delineamento de uma nova articulação entre empresário e Estado. (p. 333).

No que se refere à educação, houve um grande interesse voltado para a organização de escolas privadas em detrimento das escolas públicas, ficando as camadas menos favorecidas da sociedade evadidas das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em trâmite desde 1948, é aprovada em 20 de dezembro de 1961 (Lei 4.024) e deixa em evidência os jogos de interesse entre conservadores e inovadores (escolanovistas), vencendo os conservadores que requeriam o ensino privado (Yaslle, 1997). Dessa forma, as camadas menos favorecidas ficam à margem do sistema

educacional e são chamadas como “carentes culturais”, conforme Yastle (1997), Patto (1984), ou seja, o problema de aprendizagem e desenvolvimento da criança pobre e de sua família é devido às carências de recursos financeiros, alimentação e moradias precárias, bem como à falta de estímulos necessários em seu ambiente familiar, aspectos que influenciaram negativamente o desenvolvimento da criança.

A Psicologia Escolar efetiva essa visão determinista do indivíduo em relação ao seu ambiente social, por meio da prática de aplicação de testes de inteligência e de personalidade, entrevistas diagnósticas, anamnese clínica, entre outros instrumentos que colocam a deficiência intelectual, emocional e cognitiva dessas crianças como resultantes de suas carências ambientais.

Segundo Patto (1984), a atuação do psicólogo, dentro do sistema escolar, foi medir habilidades e classificar crianças com base em aplicação de testes de inteligência e prontidão de aprendizagem, bem como realizar diagnóstico psicológico e terapia na escola, ou seja, com uma orientação clínica. Essa forma de atuação teve muita influência da Psicologia extraída principalmente dos Estados Unidos com um enfoque biologizante e, por isso, naturalizado das dificuldades de aprendizagem.

Longe de encontrar as respostas, na luta de classes, em que se evidenciam realmente esse antagonismo social encontrado no interior da escola, na sociedade capitalista como um todo, toma-se o indivíduo como portador de dificuldades, anormalidades, doenças provenientes de condições hereditárias, genéticas que comprometem a sua adaptação ao meio, o que se torna passível de medição pelos testes. No entanto, aquilo que realmente é da essência humana escapa a quantificação, pois como afirma Wanderbroock (2009),

O homem é fruto das relações que ele estabelece socialmente para produzir e dividir suas riquezas. Ele é, ao mesmo tempo, o resultado e o sujeito dessa realidade. ... Por isso, na condição de ser social, o homem não é nem natural nem psicologicamente mensurável, é apenas historicamente analisável (p. 151).

Diante disso, a cientificidade dos testes psicológicos não pode encerrar os questionamentos quanto à sua utilização, pois estes não se resumem ao ataque moral, mas a uma forma de desvelamento da sua necessidade de existir, que está intimamente atrelada ao modo de produção capitalista, ou seja, os testes são um produto histórico e social, que vêm atender a uma necessidade de reprodução da ordem capitalista. Além disso, outro

questionamento é quanto à utilização dos testes pela Psicologia. Para Martins, (1977 citado por Patto, 2000), a crítica precisa “ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos e localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento universal [...]”. (p.75)

Como veremos na pesquisa que a realizamos na Formação do psicólogo no Estado do Paraná, a aplicação de testes, de diagnósticos psicológicos, entrevistas e anamneses são conteúdos ministrados nesta formação do psicólogo escolar e como evidenciou Lessa (2010) faz parte do trabalho do psicólogo escolar das escolas públicas do Paraná, como Avaliação Psicológica (2,9%), Avaliação Psicoeducacional (6,7%), a utilização de testes como Escala Weschler para crianças (WISC), Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN), Escala de Maturidade Mental Colúmbia (COLÚMBIA), Teste Gestáltico Visomotor de Bender (BENDER), Teste de Desempenho Escolar (TDE), Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS), entre outros e a aplicação de anamnese.

1.4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto nesta Seção, podemos verificar que a relação entre Psicologia e Educação é algo antigo. Em cada momento histórico, ela assume características que estão intimamente ligadas às necessidades históricas, sociais e econômicas de nosso país, por isso, ao discorrer sobre a história da Psicologia Escolar, desejamos evidenciar as mudanças que estavam ocorrendo no Brasil, que foram significantes para o desenvolvimento da educação e da Psicologia Escolar e a relação entre elas. Não é apenas um relato, mas uma apropriação dos papéis que a Psicologia Escolar desempenhou e a serviço de quem.

Antes da segunda metade do século XIX, a Psicologia estava fundida a outras áreas de conhecimento, como a Filosofia, Medicina, Direito e Pedagogia, alçando sua autonomia e cientificidade atreladas a um modelo clínico de atendimento devido à sua forte ligação com a Medicina (Antunes, 2003; Pessoti, 1988; Rocha, 2004). Esse modelo clínico de atuação, a psicologia trouxe para o interior da escola, utilizando instrumentos de medição e testes psicológicos, para controlar o comportamento do educando e seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Malvezzi (2010), o trabalho da Psicologia, no Brasil, após a Primeira Guerra Mundial, começa a se configurar dentro das atividades ocupacionais, ganhando espaço nas instituições. Pessoti (1988) coloca essa fase como período institucional da Psicologia, que inicia, de acordo com o autor, já em 1890, com a Reforma Benjamin Constant. Nessa fase, foram introduzidas “[...] nos currículos das Escolas Normais, noções de Psicologia [...]” (p.

24), bem como o Pedagogium, no qual a Psicologia passa a se preocupar com a educação, desvinculando-se de uma prática médica. É o período institucional, pois ganha espaço em instituições escolares, como escolas normais, faculdade de Medicina e Direito, Pedagogium e em instituições médicas, como Hospitais, Hospícios e Laboratórios.

Antunes (2003, p. 157) coloca que o período de 1930 a 1962 caracteriza-se pela consolidação da Psicologia enquanto ciência e área de atuação no Brasil. Além disso, afirma que “[...] a Educação continua sendo fundamental para o desenvolvimento da Psicologia”, como foi o período anterior (1890 a 1920), e coloca algumas publicações que evidenciam a atividade da Psicologia atrelada à Educação, como: A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pela INEP, a Revista de Pedagogia e a Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUC de São Paulo, da Sociedade de Psicologia de São Paulo e o Boletim da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP (Universidade de São Paulo).

Este período (1889-1930), Pessoti (1988) denomina como período universitário e faz um destaque à Universidade de São Paulo (USP) que, em 1934, coloca a disciplina de Psicologia como obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, nos 3 anos. Outro destaque importante foi o dado por Antunes (2003) quanto à Escola Normal de São Paulo que virou Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Esta tinha um Instituto Pedagógico criado por Lourenço Filho, no qual a matéria de Psicologia Educacional foi oferecida pela primeira vez no ensino superior.

A Psicologia continuou sendo destaque em outras instituições de ensino superior, nas quais foram implantadas disciplinas, como de Psicologia Educacional e trabalhos em Educação, que estão estreitamente ligados com outras áreas de atuação da psicologia, como a clínica e a do trabalho. Como afirma Antunes (2003), “[...] é possível dizer, ao longo do que vem ocorrendo especificamente no interior da Psicologia, a Educação continua sendo um terreno sobre o qual os conhecimentos e a prática da Psicologia se desenvolveram significativamente” (p.161). Para Patto (1984), o período que segue de 1930 a 1945 é o em que, pela primeira vez, há preocupação com o ensino, tanto referente às camadas populares como em relação à abertura de universidades, que antes estavam reduzidas às escolas normais e faculdades isoladas.

Por fim, vemos uma Psicologia que se tornou área primeiro de atuação dentro do ambiente educacional, mais precisamente nas escolas, imbuída de saber científico constituído, principalmente tendo como referência um modelo clínico. Por isso, a prática da Psicologia Escolar, enquanto especialidade da Psicologia Geral (Nagle, 2001), desde meados de 1920,

classificava os educandos por meio de suas técnicas de medir, vendo-os de forma descontextualizada e fragmentada, naturalizando o seu fracasso escolar, o qual era desvinculado de seu caráter histórico. Como afirma Meira (2000, p. 53), a crítica feita à Psicologia Escolar se deve porque “[...] ela acabou por reduzir a uma Psicologia do escolar, descomprometida em relação às questões fundamentais da educação e à necessidade premente de efetivação de um processo de democratização educacional”, ou seja, seu desenvolvimento, ao longo da história, está em estreitas relações sociais de dominação e a serviço de uma estrutura escolar corrompida pela ordem social vigente: o capitalismo.

2. FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: DO CURRÍCULO MÍNIMO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES

Nesta Seção, abordaremos sobre a instituição do currículo mínimo para a formação do psicólogo, que se deu a partir de 1962, por meio da Lei 4.119 e do parecer 403/62, e sobre as discussões que ocorreram até a formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2004.

Nesta caminhada de 1962 até 2004, será abordado sobre como estava a formação do psicólogo, mas especificamente do psicólogo para trabalhar na escola, levando em consideração as pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia e autores que discutiam a formação, como Sylvia Leser de Mello, Maria Regina Maluf, Maria Helena Souza Patto, entre outros. Além disso, para tratar sobre as discussões e os documentos que estavam avaliando o currículo mínimo e a formulação das Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia, teremos como base a ordem cronológica apresentada pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP,2011), fundamentada na tese de doutorado do professor Jefferson de Souza Bernardes, defendida na PUC de São Paulo em 2004. Nessa cronologia, o site evidencia os principais documentos que foram dando suporte para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil.

Ao longo dos itens desta Seção, vamos fazer um relato e discussão desses documentos, mostrando como estava o processo de formação do Psicólogo para trabalhar na escola. Para tanto, os itens da Seção estão divididos em: Currículo Mínimo: discussões a respeito da formação e atuação do psicólogo, com enfoque no psicólogo escolar, no qual abordaremos sobre a construção do currículo mínimo de psicologia em 1962 e sua relação com a formação do trabalho do psicólogo escolar. O outro item chama-se Formação e atuação em Psicologia Escolar: caminhos percorridos da LDB até as Diretrizes Curriculares para o curso de

Psicologia, no qual continuamos percorrendo a trajetória da Formação em Psicologia Escolar, analisando os documentos que foram desenvolvidos no período que se segue a construção da LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) até a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. No último item que denominamos de Psicologia Escolar e Diretrizes Curriculares, fazemos uma análise das Diretrizes e sua relação com a Psicologia Escolar.

2.1. CURRÍCULO MÍNIMO: DISCUSSÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO COM ENFOQUE NO PSICÓLOGO ESCOLAR

Antes da promulgação da Lei 4.119 (1962) que regulamenta a profissão, vários documentos foram enviados para o Conselho Nacional de Educação com propostas para o novo currículo em Psicologia. O primeiro deles, em novembro de 1953, foi um anteprojeto de lei elaborado pela Associação Brasileira de Psicotécnica, criada em 1949, por Emilio Mira y López e pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (1947). Esse anteprojeto não foi aceito, sendo realizado um substitutivo que foi apresentado por uma Comissão eleita pelo Conselho Nacional de Educação em 1957. O documento também não foi aceito pela Comissão de Educação e Cultura (Cruces, 2003).

O título do anteprojeto era “ O problema da regulamentação da profissão de psicologista”. De acordo com Silva Baptista (2010, p. 175), o documento colocava como áreas de atuação dos psicologistas a “[...] a psicotécnica escolar, psicotécnica do trabalho e Psicologia clínica.”

Esta preocupação com a regulamentação da psicologia enquanto profissão deu-se também no Paraná, pois como afirma Alves (1997) foi realizado em Curitiba em 1953 o primeiro Congresso Brasileiro de Psicologia em que os professores de Psicologia e o MEC se uniram para discutir como seria a formação de especialistas em Psicologia.

Foi então que, segundo Cruces (2003), o governo federal percebeu a necessidade da regulamentação da profissão de psicologia, pois seria uma forma de evitar abusos na prática. As associações de Psicologia (paulistas e associação brasileira de psicotécnica) elaboraram documento que foi redigido na forma da Lei 4.119 (1962), regulamentada pelo Decreto 53.464(1964), para a formação do psicólogo.

Fazendo um recorte da realidade brasileira a partir da década de 1950, Silva Baptista (2010) afirma que:

[...] o desenvolvimento econômico, que iniciou a partir de meados da década de 50, com o governo Juscelino Kubitschek, a internacionalização do mercado, o milagre econômico, a entrada da lógica neoliberal, a ascensão da classe média, a ampliação do poder da mídia e, posteriormente, o golpe de 64, criaram novas necessidades e, principalmente, exigiram novas aplicações de psicologia (p.185).

Segundo a Lei 4.119 (1962), a formação em Psicologia funcionaria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e conferiria ao aluno o diploma de bacharel, licenciado e psicólogo. O decreto que regulamenta a Lei 4.119 (1962) profere que estariam habilitados para exercer a profissão aqueles que possuísem diploma de psicólogo, bem como os que apresentassem título de doutor em Filosofia, em Educação e em Pedagogia, desde que tivessem defendido suas teses na área de psicologia. Além disso, foram incluídos os profissionais que anteriormente ao dia 05/09/62 tinham exercido cargo público efetivo como psicologista ou psicotécnico e aqueles que, por mais de 5 anos, tinham exercido “atividades profissionais de Psicologia Aplicada” (Decreto 53.464, 1964).

O Parecer 403 (1962), elaborado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 19 de dezembro de 1962, definiu o currículo mínimo para a formação em bacharelado, licenciatura e preparação para psicólogo aquele que apresenta como disciplinas comuns Estatística, Fisiologia, Psicopatologia geral, Psicologia experimental, Psicologia geral, Psicologia da personalidade. A oferta das disciplinas como Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria ficaria a critério da instituição escolher dentro das suas possibilidades e necessidades, a fim de diversificar a formação do psicólogo. Diante disso, pode-se perceber que a formação para atuar na escola ficaria comprometida, em um primeiro momento, pelo fato das disciplinas comuns privilegiarem um modelo tradicional de atuação e, em segundo, porque as disciplinas que poderiam fundamentar mais a atuação do psicólogo escolar ficam dentro do critério de escolha da instituição, o que poderia contribuir para uma formação de profissionais imaturos em termos teóricos e práticos.

Um reforço para essa visão tradicional de psicologia pode ser encontrado na Lei 4.119 (1962) que prevê, em seu artigo 16, que cabe à instituição prestar serviços clínicos e aplicados à educação e ao trabalho abertos ao público, afirmando ser a educação uma das áreas de atuação do psicólogo. O problema, de acordo com Cruces e Maluf (2007, p. 172), deve-se ao

fato de que, ao apontar como funções do psicólogo, segundo o artigo 4º, “[...] a utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento”, instrumentaliza-se o futuro profissional a utilizar essas ferramentas nos problemas de aprendizagem focados no aluno e em suas dificuldades individuais, a fim de adaptá-lo à realidade escolar.

A Lei 4.119 (1962), ao aferir todas aquelas atribuições para o psicólogo, impunha uma patologização do educando, que tinha poucas possibilidades de superação, já que o determinismo social e familiar, decorrente da Teoria da Carência Cultural, conforme mencionam Patto (1984 e 1996) e Yaslle (1997), o faz refém.

Em seu livro *Ideologia e Psicologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, Patto (1984) faz referência à Teoria da Carência Cultural de influência norte-americana que, nas décadas de sessenta e setenta, precisava conter as manifestações das classes populares que se encontravam à margem da sociedade, revelando o que Patto (1984, p. 113) afirma como próprio das “contradições do sistema vigente”, para responder a maior indagação da Teoria da Carência Cultural “por que as crianças e os adolescentes provenientes desses grupos apresentam dificuldades de rendimento escolar?”. Esses grupos são aqueles oriundos da classe trabalhadora, considerados pouco escolarizados e, por isso, fadados a mínimas oportunidades de ascensão social.

O psicólogo, nesse momento é chamado para fazer uso dos testes psicológicos, afirmando que as deficiências psicológicas são resultados das várias privações pelas quais o aluno passa, como: privação de alimentos, de uma boa moradia, carência de recursos materiais e econômicos, entre outros. Como afirma Patto (1984, p.117), cabe à psicologia “[...] diagnosticar as supostas deficiências psicológicas dos marginalizados” e depois do diagnóstico, procurar com a equipe da escola as medidas para integrá-lo ao ambiente escolar. Essa teoria passa a ser utilizada na explicação da realidade brasileira, colocando o educando como responsável pelo seu fracasso escolar e social.

Neste contexto da década de sessenta e setenta, Yaslle (1997, p. 35) afirma que a atuação da Psicologia Escolar estava se caracterizando: “[...] pela psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares”, respondendo às necessidades da época, já que devido ao desenvolvimento industrial do país, requeria-se uma população mais apta para o trabalho. Solicitava-se que a educação revisse a sua prática pedagógica no sentido de focalizar os

problemas escolares dos educandos numa perspectiva psicológica e menos nas diferenças biológicas, caracterizando, de acordo com Ramos, Rocha, Pimenta e Breia (2008), o diagnóstico da “carência cultural”. Com relação à prática da Psicologia Escolar, Ramos et al (2008) mostram que:

As práticas psicológicas na escola passam a incidir não só sobre os que apresentam resultados indesejáveis quanto à aprendizagem, como também sobre os que representam uma possível ameaça ao ritmo imprimido ao trabalho pedagógico. Deste modo, estarão voltadas para o enfoque assistencial, traduzido inicialmente em atendimentos individuais, diagnósticos e encaminhamentos que, gradativamente, serão estendidos aos familiares e professores, vistos como problemas já constituídos ou potenciais. Psicologia e Educação se articulam, assim, enquanto práticas compensatórias (pp. 131-132).

Ao se referir à década que vai de 1960 a 1977, Patto (1984) afirma que a realidade brasileira se caracteriza pela internacionalização do mercado interno, na qual o país perde a sua autonomia e passa a depender do capital externo. O estado populista desintegra-se, a educação emerge como uma forma de responder ideologicamente à defesa dessa política que privilegia os interesses do mercado externo, por isso, investe-se em uma educação particular atrelada à visão de qualidade e desempenho satisfatório dos trabalhadores que precisam responder às exigências de qualidade de produção impostas pelo capital estrangeiro. A Psicologia Escolar, de maneira acrítica, estava respondendo às exigências impostas pela realidade concreta que, segundo Freitag (1980), apresentava elevada produção de bens de consumo para serem exportados, investimentos nas indústrias nacionais e multinacionais, aplicação de capital estrangeiro no país que investe em empresas, mão de obra qualificada e consumidores de elevado aporte financeiro que exigiam produtos de qualidade

Segundo Mello (1989) e Ferreira (2010), quando a profissão foi regulamentada, o número de psicólogos cresceu em São Paulo, e seus trabalhos eram voltados mais para a psicologia clínica, com aplicação de testes, diagnóstico e psicoterapia. Ao retratar sobre os cursos de psicologia, no Brasil, a partir da década de 1930, Mello (1983) afirma que a Psicologia não tem um espaço definido de sua área de atuação, ou seja, não tem uma tradição, já que a Psicologia brasileira é resultado de influências americanas e europeias e, por isso, realizada, nos grandes centros urbanos, a uma clientela que tem condições financeiras de usufruí-la. Dessa forma, a autora afirma que “[...] a ausência de uma tradição profissional e

imprecisão que cerca os problemas que são do domínio da Psicologia, podem constituir uma explicação aceitável para o problema do ensino e da profissão” (Mello, 1983, p.35).

As indagações da autora me chamaram a atenção, ao ler o § 1º do artigo 13º, da Lei 4.119 (1962), em que fica evidente que a função “privativa” do psicólogo é a utilização de técnicas e métodos psicológicos, uma tentativa de dar um lugar para a Psicologia, uma identidade que a diferencie das outras ciências e que sinalize que somente ela (psicologia) tem essa competência. A mesma autora, acima citada (Mello, 1983), retrata que, após a promulgação da Lei 4.119 (1962), valoriza-se a formação profissional do psicólogo, sendo o curso superior a única forma de acesso, e destaca que isso foi o mais importante, já que evidenciava a “importância social da profissão” (p. 42). Mello (1989) afirma que a reforma universitária de 1968 aumentou a procura por cursos de Psicologia e o número de instituições, principalmente particulares, devido aos incentivos do governo. Como afirma Gomide (1988), existiam 81 instituições de psicologia entre 1962 a 1987, sendo 56 particulares, 16 federais e 7 estaduais. No Paraná temos a criação da Universidade federal do Paraná em 1973, em funcionamento desde 1938 como Faculdade, Ciências e Letras da UFPR, como informa Alves (1997).

Dessa forma, ocorreu, segundo Mello (1989), uma excedente mão de obra de psicólogos que não conseguiam ser absorvidos pelo mercado de trabalho. Além disso, o Golpe de Estado de 1964 tornara a população mais pobre, sem acesso aos bens materiais de qualidade e os trabalhadores eram mal pagos. Diante disso, os psicólogos não tinham uma clientela capaz de absorver a todos, já que cada sessão exigia um nível financeiro capaz de pagá-la. No entanto, segundo Ferreira (2010), essa política de autoritarismo fez com que as classes mais abastadas tivessem uma preocupação mais voltada para as questões internas, que, na busca desenfreada por ascensão social, encontravam, na interiorização, uma fuga para esse estilo de vida:

[...] processos de subjetivação, típicos das sociedades industriais modernas, caracterizados por uma alta valorização da interioridade psicológica, o que as transformaram em ávidas consumidoras dos serviços psicológicos prestados pelos profissionais psicólogos. [...] A importância do consumismo, a busca da ascensão social como decorrência dos méritos pessoais, a sobrevalorização da intimidade psicológica são algumas das balizas desse modo de vida. O íntimo e o familiar tornam-se o refúgio derradeiro contra os terrores sociais, já que a política era entendida como pertencente ao governo, e a competência das

pessoas deveria estar restrita ao trabalho, ao estudo, enfim, à ascensão social (Ferreira, 2010, p.132).

A Reforma Universitária de 1968, segundo Antunes (2003), intensificou o número de instituições de cursos superiores, principalmente particulares. O Decreto-Lei n.706 (1969) definiu que aqueles que tivessem diplomas ou certificados de especialistas em psicologia educacional, clínica e aplicada ao trabalho, após terem estudado em cursos de formação de psicólogos (5 anos) ou de pós-graduação (2 anos) teriam direito ao título de psicólogo, podendo exercer a profissão (artigo 19 da Lei 4.119/62). Em 1968 temos a criação da Universidade no Paraná que atualmente é a Pontifícia Católica do Paraná (PUC-PR), em que o primeiro curso de psicologia teve seu início em 1969. (Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin 2009, e Trevisan, 1991)

Em 1971, temos a criação do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais, por meio da Lei n° 5.766 (1971) de 20 de dezembro, em que ficam apregoadas as atribuições desses conselhos. Essa lei fica regulamentada pelo Decreto n° 79.822 (1977) de 17 de junho. Já em 1974, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução n°04 (1974), reproduz as atribuições profissionais do psicólogo, que já tinham sido descritas e aprovadas em 1968 pela Organização Internacional do Trabalho, sendo elas:

1-92.30 : Psicólogo: estuda o comportamento e mecanismo mental dos seres humanos, realiza pesquisas sobre os problemas psicológicos que se colocam no terreno da medicina, da educação e da indústria e recomenda o tratamento adequado:

- projeta e realiza experimentos e estudos em seres humanos para determinar suas características mentais e físicas;
- analisa a influência de fatores hereditários, ambientais e outros mais na configuração mental e comportamento dos indivíduos;
- faz diagnóstico, tratamento e prevenção de transtornos emocionais e da personalidade, assim como dos problemas de inadaptação ao meio social e de trabalho;
- cria e aplica testes psicológicos para determinar a inteligência, faculdade, aptidões, atitudes e outras características pessoais, interpreta os dados obtidos e faz as recomendações pertinentes (Resolução 04, 1974, p.1).

No site da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP,2011), consta um documento construído a pedido do Conselho Federal de Educação. Pela Portaria n° 161 de

23.07.1976, é formada uma Comissão para examinar o Parecer 403 (1962) e sua resolução que fixa o currículo mínimo. A relatora Nair Fortes Abu-Mehry, informou o reexame feito pela comissão dos respectivos documentos (Parecer nº 403/62 e a respectiva resolução), em que o plenário compreendeu que o parecer e a resolução traziam o entendimento de que o currículo contemplava três cursos diferentes (Bacharelado, Licenciatura e Psicólogo) e não três habilitações. Em 25 de janeiro de 1977, por meio do Parecer nº12 (1977), ficou definido que o curso de Psicologia teria três habilitações, sendo elas: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo. É importante ressaltar que esse parecer descreve que a formação de psicólogo envolve as áreas clínicas, do trabalho e escolar e sugere algumas disciplinas que fundamentariam as áreas: “Psicologia Social das Organizações e do Trabalho, Testes Psicológicos, Aconselhamento e Desenvolvimento da Personalidade, Problemas de Ajustamento, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Diagnóstico Psicológico e Ética Profissional”. Por esse parecer, podemos aferir, no que se refere à formação do psicólogo para atuar na área escolar, que as disciplinas sugeridas continuam priorizando um enfoque clínico dentro da escola.

Segundo Mello (1989) em 1978 é apresentada pelo Conselho Federal de Educação a proposta de uma Resolução s/n, na tentativa de mudar o currículo mínimo para os cursos de graduação em Psicologia, amplia o conjunto de matérias que deveriam ser ministradas, focadas em básicas, instrumentais, matérias, profissionais, comuns a três habilitações (Bacharelado, Licenciatura e Psicólogo) e específicas a cada habilitação. De acordo com a autora, essa proposta de mudança curricular, que ocorreu em 1978, gerou grande oposição por parte de estudantes e profissionais, ocasionando a sua estagnação.

Maluf (2003a) retrata que o período de 1964 a 1980 foi marcado por inúmeras indagações no que se refere a uma sociedade que excluía os menos favorecidos, e discutia-se o papel da Psicologia escolar quanto à sua falta de preparo em enfrentar os desafios das exigências do novo mercado e sua visão estigmatizadora. A autora (Maluf, 2003a) afirma que, na década de 1970, o psicólogo foi chamado para atuar nas escolas públicas, a fim de combater o fracasso escolar. Em meados da década de 1970, Antunes (2003) afirma que as práticas empregadas pela psicologia escolar passam a serem criticadas, principalmente no que se refere à utilização indiscriminada de testes, sem a devida avaliação crítica, colocando sobre o educando a responsabilidade de seu fracasso escolar, sem considerar as condições sociais, econômicas, culturais e pedagógicas. Além disso, as críticas estendiam-se à prática médica/clínica nas intervenções com os alunos, professores e pais, negligenciando as questões pedagógicas e coletivas. Tais críticas não são infundadas quando nos atemos para a proposta

do currículo mínimo, em que fica evidente o sobressalente investimento em disciplinas que priorizam a prática do modelo tradicional e reducionista, em detrimento de uma formação mais ampla e que instrumentalizasse o profissional para uma atuação mais criativa e crítica.

Na pesquisa apresentada por Carvalho (1988), no capítulo 12, *Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos*, os psicólogos que concluíram o curso de 1952 a 1985, divididos entre formados de 1952-1970, 1971-1975, 1976-1980 e 1981-1985, realizaram, em todos esses anos, atividades de aplicação de testes, psicodiagnóstico e aconselhamento psicológico. Essa pesquisa também verificou que ocorreu uma maior diversificação de atividades para o psicólogo, ou seja, houve ampliação de atividades na área clínica, como psicoterapia de casal e familiar, assistência a pacientes cirúrgicos, dentro de uma atuação preventiva, bem como novos locais de atuação do psicólogo, como ergonomia, criação de publicidade, entre outros. No que se refere à área escolar, a pesquisa apresentou várias atividades desempenhadas pelos psicólogos que trabalham apenas na área escolar. Ao todo, foram dezesseis atividades e, dentre elas, Carvalho (1988) evidenciou que dez estão entre as atividades citadas pelos profissionais que trabalham na área clínica, quatro, entre as mais citadas pelos da área organizacional, sendo que apenas duas aparecem citadas pelos profissionais da área escolar.

Segundo Cruces (2003), no final da década 1970 e início de 1980, a prática da psicologia, dentro da escola, passa a ser fortemente questionada, pois a mesma tinha se desenvolvido dentro de uma concepção a-histórica e acrítica do escolar, tornando-o culpado pelo seu fracasso escolar. A atuação clínica dos psicólogos dentro da escola sofreu muitas críticas vindas de diversos pontos, como afirma Antunes (2004). Segundo a autora, muitos psicólogos indagaram se a educação poderia ser um campo de atuação da Psicologia, e outros consideravam que a atuação do psicólogo deveria ser clínica, pois a parte pedagógica caberia aos pedagogos. Parece que, em muitas situações, esse dilema continua a existir na atualidade e na formação do psicólogo no Estado do Paraná, como veremos na apresentação da análise dos dados.

Diante disso, segundo Yaslle (1997, p. 35), a partir da década de 1980, a Psicologia Escolar recorre a teorias fundamentadas em uma perspectiva histórico-crítica para compreender “[...] impasses da educação brasileira com relação à sua clientela predominantemente que é aquela procedente das classes populares”. Para Meira (2003, p. 17) “[...] à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas, apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser”. Isto significa uma Psicologia que analisa os fenômenos

psíquicos inseridos numa realidade concreta, sem recorrer a uma concepção *a priori*, mas que considera que as constantes transformações da história configuram indivíduos com diferentes necessidades, não apenas materiais, mas psicológicas, que devem ser compreendidas pela Psicologia.

Meira (2003), Yaslle (1997), Antunes (2003), entre outros autores, colocam que o trabalho de Patto (1984) *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar* é um marco para a Psicologia Escolar, no que se refere ao desvelamento do caráter ideológico de teorias da Psicologia Escolar que estavam preocupadas em manter o *status quo* da realidade na qual estava inserida, justificando o fracasso escolar das crianças das classes populares por meio das teorias psicológicas.

Meira (2003) ressalta que, na década de 1980, além dos trabalhos de Patto (1984), há outros autores que discutiam a Psicologia na concepção crítica, principalmente no que se refere ao rompimento com o modelo clínico de atuação, dentre eles, a autora destacou: Kouri (1984) em sua obra *Psicologia Escolar*, Urt (1989) na dissertação intitulada *A Psicologia na Educação. Do real ao possível*, Antunes (1988) em *A Psicologia na Educação: algumas considerações*, Ferreira (1986) na obra *Psicologia Educacional, análise crítica* e Almeida (1985) em sua dissertação *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*.

Em referência à pesquisa sobre a atuação e formação do psicólogo escolar, desenvolvida por Witter et al. (1992), no período de 1980 a 1992, e apresentada no livro do Conselho Federal de Psicologia, concluiu-se que a maioria dos textos deram maior enfoque à prática em detrimento da formação teórica do psicólogo escolar, deixando em evidência a preocupação com o fazer e esquecendo que esse “fazer” está fundamentado na formação que lhe foi passado. Entendemos que uma prática transformadora da realidade social do educando somente acontece com uma formação teórica consistente e comprometida com o sujeito em interação com o meio e capaz de modificá-lo e não com um sujeito à mercê das mudanças do meio, passivo e sem possibilidades de transformação. Ele age e modifica a sua realidade.

A partir de 1990, de acordo com Maluf e Cruces (2008), outros trabalhos começaram a enfatizar aspectos relacionados aos modelos teóricos que fundamentavam a Psicologia Educacional e uma avaliação do sistema educacional, quanto às reprovações que eram mais frequentes em crianças de baixa renda e de escola pública. No entanto, como afirmam as autoras, propostas começam a ser delineadas, que apontavam novos caminhos para a Psicologia Escolar quanto à sua formação e atuação, como os trabalhos desenvolvidos pelo Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992c, 1994).

Além disso, Meira (2003) destaca outros: Campos (1989) na publicação da Revista Psicologia e Sociedade, chamada *História da Psicologia na Educação: reprodução da dominação ou reprodução da contradição?*; Patto (1990) na obra *A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia*; Patto (1992) em *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro* para a Revista Psicologia da USP; Souza (1989) *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do CB*; Boarini (1992) em sua tese intitulada *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?*; Masini (1986) em *Problemas de aprendizagem- o que é isso? Confusões em torno de um processo pouco conhecido*, entre outros.

No caso do Paraná, Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009) apontam que entre as produções acadêmicas de 1985 a 2006, o ano de 2003 foi o mais significativo e relacionado a Psicologia e Educação e percebemos pelos trabalhos apresentados pelas autoras que o foco estava em demonstrar a importância da Psicologia da Educação na formação de professores das escolas normais, do magistério e da disciplina de Psicologia da Educação.

Como resultado dessa avaliação crítica, verificamos as modificações que ocorreram ao longo da década de 1990, a partir do surgimento de algumas instituições e de documentos elaborados pelo Conselho Federal e Ministério da Educação que trouxeram transformações significativas para a psicologia como um todo e para a Psicologia Escolar. Segundo Rocha Junior (1999), a partir do ano de 1990, os Conselhos Federal e Regionais começaram a elaborar um calendário de atividades para a discussão de um novo currículo com a participação mais significativa de pessoas preocupadas com a formação do psicólogo, visto que, segundo o autor, era pouco expressiva na década de 1980.

Em 1990, foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar (ABRAPEE), fundada pela Prof^ª. Dr^ª. Solange Múglia Wechsler. Essa associação, atualmente tem como presidente a Prof^ª. Dra. Beatriz Belluzo Cunha, que realizou nove Congressos Nacionais em Psicologia Escolar e Educacional, sendo o décimo em julho de 2011. Segundo o site, esta tem como objetivo “incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo” (<http://www.abrapee.psc.br/>). O Primeiro Encontro Paranaense foi realizado em novembro de 2004, sob a coordenação da professora doutora Marilda Gonçalves Dias Facci, com o objetivo de divulgação das pesquisas e práticas em Psicologia realizadas no Estado do Paraná e sua inter-relação com a Educação. Isso é um grande avanço para a Psicologia Escolar, já que a mesma dispõe de um novo espaço para divulgação de seus trabalhos, por meio da revista

Psicologia Escolar/Educacional, trabalhos esses disponíveis para download no site, os quais, com certeza, serão úteis para o reconhecimento legal dessa área de atuação e para a atualização contínua dos profissionais, já que essa organização sem fins lucrativos desenvolve congressos, encontros, seminários para melhor instrumentalizar o psicólogo escolar/educacional.

Em 1992, em Serra Negra, ocorreu um encontro promovido pelo Conselho Federal de Psicologia (1992b), nos dias 31/07 a 02/08, entre os representantes das instituições formadoras de psicólogos. Esse encontro foi o resultado das discussões que ocorreram, ao longo do primeiro semestre de 1992, entre tais instituições formadoras, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia. Dessa reunião, foi elaborada uma carta, presente no site da ABEP/2011, que apresentou a temática trabalhada, a qual tinha como foco os princípios norteadores da que norteiam a formação acadêmica e como poderiam ser aplicados nos currículos e nos estágios. Como resultado das discussões,/ vários princípios foram traçados, os quais são transcritos para melhor visualização das inquietações dos profissionais engajados na formação do psicólogo:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade e vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente desses fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação. (Conselho Federal de Psicologia, 1992b)

Neste mesmo ano (1992), o Conselho Federal de Psicologia entrega ao Ministério do Trabalho, a fim de integrar o catálogo brasileiro de ocupação, as atribuições do psicólogo para atuar nas diversas áreas. Dentre essas áreas, destaca a Psicologia Educacional que:

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (Conselho Federal de Psicologia, 1992a).

Esse documento coloca a ação do psicólogo escolar não apenas no interior dos muros da instituição escolar, mas de outros ambientes que podem ser trabalhados com a educação, como as secretarias de educação, como políticas públicas no ensino médio e superior, entre outros.

Em 1995, a Comissão de Especialistas do Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Superior (MEC/SESU, 1995), representada pelos professores Yvonne Khoury, Mariza Borges e Antonio Virgilio, elaborou um documento chamado “A Formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação de cursos”. Nesse documento, foram utilizados vários argumentos que fundamentavam a mudança no currículo mínimo, como a democratização do país, o desejo de um ensino de qualidade, as pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (1988), em que os profissionais formados relatavam sua insatisfação e a sucatação da formação em Psicologia.

Essa comissão afirma que o currículo mínimo, em vigor, deveria ser reformulado, levando em consideração aquilo que é crítico e repressor e que impede alguns órgãos formadores de avançarem. Além disso, assegura que essa construção deveria envolver a categoria totalidade, para que ocorra uma articulação entre as escolas e as instituições econômicas e políticas. Eis a transcrição de um trecho desse documento:

Torna-se necessária a construção curricular apoiada na racionalidade emancipatória, cujos princípios centrais são de crítica e ação; criticar aquilo que é restritivo e opressor, dando atenção às questões de liberdade e bem-estar. É importante, neste quadro de referência, a

categoria totalidade: ela garante que as escolas atuem em relação com as demais instituições econômicas e políticas não em um vácuo político e social. Isso pressupõe um processo de construção coletiva que garanta ampla participação dos envolvidos, nas decisões e ações sobre o currículo, o respeito e o incentivo à autonomia da escola, a valorização da integração teoria-prática. (Ministério da Educação & Secretaria de Ensino Superior, 1995)

Esse documento sugeria 10 diretrizes que poderiam ser utilizadas para a formação do psicólogo e para as formas de operacionalização dessas diretrizes. As diretrizes eram divididas em: 1. Uma formação básica pluralista e sólida; 2. Uma formação generalista; 3. Uma formação interdisciplinar; 4. Preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional; 5. Assegurar uma formação científica, crítica, reflexiva; 6. Permitir uma efetiva integração teoria-prática; 7. Compromisso com o atendimento das demandas sociais; 8. O compromisso ético deve permear todo o currículo; 9. Romper o modelo de atuação tecnicista e 10. Precisar as terminalidades dos cursos de Psicologia. Com relação a essas diretrizes, a primeira (Uma formação básica pluralista e sólida) e a segunda (Uma formação generalista) ganharam destaque, em nosso trabalho, pela sua relação mais específica com a formação do psicólogo para atuar na escola, não pelo seu grau de importância.

A primeira diretriz [1. Uma formação básica pluralista e sólida] apresenta algumas disciplinas que seriam básicas para a formação. Dentre elas, a que seria um dos instrumentos do psicólogo escolar é a disciplina Psicologia Geral: processos básicos, em que se sugere o desdobramento em outras três disciplinas: aprendizagem, percepção (cognição e afeto) e motivação. Além disso, a segunda [2. Uma formação generalista] afirma que é preciso, durante a formação, que as disciplinas básicas acompanhem as transformações presentes na sociedade, isso não significa que a graduação conseguirá abarcar todas as áreas emergentes da psicologia, mais priorizará em oferecer disciplinas que amparem os profissionais nas diversas áreas de atuação. No que se refere ao psicólogo para atuar na escola, a comissão colocou que, para a operacionalização dessa diretriz, dentre várias disciplinas, a disciplina Psicologia aplicada à Educação também foi priorizada.

A partir de 1996, temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 (1996), que insere nesse contexto indagações concernentes ao currículo de Psicólogo que, como foi vislumbrado, toma maiores proporções, em 1992, depois do Encontro em Serra Negra, quando os representantes do CFP, CRP e as instituições formadoras de Psicologia

discutiram sobre a formação em Psicologia, resultando em uma carta, intitulada Carta de Serra Negra (CFP, 1992b).

Essa Lei, ao propor, em seu artigo 53, as diretrizes gerais que deveriam fundamentar os currículos dos diversos cursos superiores no Brasil, possibilita uma transformação do currículo mínimo, esperada demasiadamente pelos profissionais de Psicologia. Segundo Del Prette (1999), cabe ao psicólogo estar atento para que essas diretrizes realmente sejam efetivadas, possibilitando um ensino público e de qualidade.

Diante disso, faremos um desmembramento desta Seção para explicar quais as transformações que decorreram a partir dessa Lei até chegar às Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, quanto à formação e atuação da Psicologia Escolar.

2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: CAMINHOS PERCORRIDOS DA LDB ATÉ AS DIRETRIZES CURRICULARES.

Nessa trajetória de indagações e propostas de reformulações curriculares, em 1996, temos a promulgação da Lei 9394 (1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que influencia significativamente a formação da Psicologia.

De acordo com seu artigo 53, parágrafo II, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece para as instituições de ensino superior “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Isto denota uma maior flexibilidade para essas instituições na elaboração das disciplinas que poderiam compor o currículo de graduação, claro que não à revelia, mas dentro das diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, o qual, por meio do Parecer 776 (1997) de três de dezembro, rediscute a ineficácia do currículo mínimo e explica o que se compreende por diretrizes curriculares e quais os seus objetivos.

O Parecer 776 (1997) tem como objetivo flexibilizar a formação, visando à sua qualidade, preparando o educando para lidar com os desafios impostos pelas transformações da realidade social, tornando-o protagonista e não apenas mero expectador do conhecimento, como denota o quarto princípio dessa diretriz, isto é, “Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia”.

Neste mesmo ano (1997), foi realizado o Primeiro Fórum de Formação, em Ribeirão Preto como demonstra do site da ABEP, no qual se reuniram 38 delegados eleitos nos Fóruns Regionais, os quais tinham como objetivos:

a) elaborar as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia; b) analisar as propostas de avaliação dos cursos de Psicologia, apresentadas pela Comissão de Especialistas de Ensino à Psicologia do MEC/SESU e, c) elaborar estratégias de intervenção institucional nos problemas da Formação do psicólogo .

A fim de colocar em prática a proposta das diretrizes curriculares, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o edital 04/97, em que faz uma chamada às instituições de ensino superior no sentido de elaborarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, as quais deveriam ser entregues até 03 de abril de 1998 para a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU) que, por sua vez, encaminharia as propostas às Comissões de Especialistas das áreas. Além disso, o edital apresenta um esboço das orientações que devem ser seguidas para a confecção dessas diretrizes.

Com base nesse documento, retirado da ABEP (2011), desejamos destacar, no que se refere ao currículo dos cursos, que as disciplinas deveriam ser divididas em “básicas e conteúdos profissionais essenciais”, como aponta o Edital 04/97 e ser atreladas às competências e habilidades que se deseja desenvolver nos alunos, ou seja, seriam oferecidas disciplinas capazes de desenvolver profissionais capacitados para o trabalho. O que se percebe é a continuação daquele modelo pregado pela Escola Nova, vislumbrado no capítulo anterior, em que o objetivo da educação era desenvolver as potencialidades do aluno necessárias ao mercado de trabalho. Não se percebe essa educação inserida em um contexto social e histórico, que é utilizada, muitas vezes, como instrumento de coerção e imposição de valores das classes dominantes.

Percebemos, pelos documentos e suas orientações, que a mudança do currículo mínimo inicia, de forma mais veemente, a partir da nova LDB (9394/96), quando a mesma flexibiliza a elaboração do currículo dos cursos (artigo 53 inciso II). No entanto, é importante ressaltar que as discussões, dadas anteriormente a LDB/96, foram significativas para que as mudanças ocorressem. Del Prette (1999) assevera que mesmo que a LDB não tenha reconhecido a atuação da Psicologia dentro da escola, isso não significa que ela seja dispensável, já que pode atuar em outros ambientes educacionais dentro da sociedade.

O primeiro documento sobre as propostas das diretrizes curriculares enviado pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, entregue a Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior e Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (1999a), marca a data de 12 de maio de 1999. Segundo a Comissão, essa é uma minuta de resolução dividida em 9 capítulos, porém foi feita menção apenas ao Capítulo III que fala

sobre a formação do psicólogo (MEC, SESU & CEEP 1999a). O terceiro capítulo, ao falar sobre a formação do psicólogo, foca em torno das ênfases curriculares de aprofundamento e dos estágios supervisionados. Com relação às ênfases, o documento, no parágrafo 1 do artigo 11 (MEC, SESU & CEEP 1999a), entende que as ênfases curriculares permitiram ao aluno desenvolver competências básicas e específicas que serão fundamentais para a sua atuação nos diferentes contextos em que está inserido o humano.

Nesse mesmo capítulo (III), fica em evidência que ao se falar das competências (artigo 12) que envolvem essa formação, percebe-se uma tendência a priorizar o atendimento clínico, como se verifica na citação abaixo da minuta retirada do site da ABEP/2011 (MEC, SESU & CEEP 1999a):

Art. 12 - A formação do Psicólogo deverá incluir o desenvolvimento de competências para:

- a) Atuar profissionalmente em diferentes contextos na promoção da saúde mental e no crescimento pessoal do homem;
- b) Atuar profissionalmente em diferentes níveis de intervenção, de caráter preventivo ou remediativo, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- c) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
- d) Coordenar e intervir em processos grupais em diferentes contextos;
- e) Elaborar laudos, relatórios e outras comunicações profissionais.

Mesmo diante dos avanços para a mudança do currículo mínimo, o trabalho do psicólogo continua vinculado mais à prática clínica. É por isso que não podemos negar a nossa história, como foi tratado no primeiro capítulo, pois ela evidencia para qual necessidade histórica surgiu a psicologia, a quem ela veio servir. No Paraná, iremos observar pelas análises dos dados de nossa pesquisa ainda a predominância do modelo clínico na atuação do psicólogo e mais especificamente do psicólogo escolar.

Uma segunda versão das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação e à comunidade de psicólogos, como projeto de resolução, pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia em 09 de dezembro de 1999, conforme apresenta o site da ABEP. Essa segunda versão foi elaborada após a disponibilização, via internet, pela MEC/SESU da minuta de resolução e da discussão dessa minuta em um Congresso em Salvador com a presença de professores, pesquisadores,

coordenadores de cursos e alunos de psicologia, conforme site da ABEP/2011 no documento elaborado por MEC, SESU & CEEP 1999b. Além disso, essa segunda versão documenta que a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) disponibilizou 17 consultores docentes para emitirem pareceres sobre a minuta. Segundo Nico e Kovac (2003), isso aconteceu na XXIX Reunião Anual da SBP e, conforme os autores, resultou na segunda versão ou versão final das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.

Esse documento (versão final-(MEC, SESU & CEEP 1999b) preconiza que o Núcleo Comum é composto por disciplinas em que as competências, as habilidades e os conhecimentos estão pautados em seis eixos estruturantes aos quais todos os cursos devem obedecer, seja para o diploma de bacharelado, licenciatura ou formação de psicólogo. Já as ênfases são um aprofundamento em áreas de atuação e conhecimento do psicólogo, de acordo com as necessidades regionais em que a instituição formadora está inserida, acrescidas apenas no currículo para a Formação do Psicólogo.

Essa flexibilização é analisada por Chaui (1999) na Folha de São Paulo. Ela afirma que o Ministério Público entende por flexibilização:

1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos. (p.3)

Verificamos tal flexibilidade no Plano Nacional de Educação (PNE,1998), quando o documento afirma que as metas para o ensino superior são:

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

A autora (Chauí, 1999), no texto da Folha de São Paulo, coloca que as instituições universitárias estão seguindo a lógica da reforma do Estado que envolve a modernização e racionalização dos órgãos estatais a serviço das necessidades impostas pelo mercado. As universidades seriam como que prestadoras de serviços, e o Estado apenas proveria os serviços (educação, cultura, saúde, esporte), mas não executaria ou formularia alguma política para regular tais prestações de serviço. Ficariam a cargo dos serviços, no caso, a educação oferecida pelas universidades, bem como angariar outras fontes de recursos, por meio de parcerias para desenvolvimento de suas atividades. Isso fica evidente no Plano Nacional de Educação, quando esse documento afirma que: “A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (PNE, 1998).

Em 2001, temos a aprovação do Parecer nº 1314 (2001) pelo Conselho Nacional de Educação, em 07 de novembro, sobre proposta das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia. Esse parecer foi retificado por outro Parecer de nº 072 (2002) de 20 de fevereiro, o qual fez algumas mudanças na redação quanto às competências gerais para os cursos de graduação em Psicologia.

A mudança na redação ocorreu devido a uma carta contrária às diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Conselho Nacional das Entidades Estudantis de Psicologia (2001), a qual foi encaminhada ao ministro da Educação. Essa carta faz críticas à definição de competências gerais que, segundo tais órgãos, restringem a ação do psicólogo à área de saúde e às práticas clínicas, desconsiderando as conquistas que a profissão adquiriu em diversas áreas, como trabalho, educação, esporte, comunidade, entre outros. Além disso, a carta questiona que a adoção de *perfis* para a formação do egresso em Bacharel em Psicologia, Professor de Psicologia e Psicólogo, faz uma cisão entre pesquisa e prática. Dessa forma, fazem um pedido de não aprovação dessas diretrizes (CFP, ABEP & CONEP 2001).

Em 19 de fevereiro de 2004, foi homologado o Parecer 062 (2004) sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia, tendo como relatora Marília Ancona-Lopez. O parecer foi aprovado pela Resolução nº 8, de 7 de Maio de 2004, pelo Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado “nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19 de fevereiro de 2004” (Parecer 062, 2004).

Com relação a essas diretrizes, a formação em psicologia abrange a atuação profissional, a pesquisa e o ensino de psicologia. Cada instituição deve atender à exigência do artigo 16º, quanto à formação dentro de um núcleo comum, isto é, são disciplinas que todos os cursos de formação de Psicologia no país deverão ter.

Diante disso, de acordo com Feitosa (1999, p. 239), cabem ao curso de formação em Psicologia três desafios:

Prover a formação em Psicologia enquanto campo de conhecimento; prover a formação em Psicologia enquanto campo de atuação; e promover diferentes integrações - entre a investigação científica e a prática profissional, entre o conhecimento psicológico e o de áreas afins, entre a atuação do profissional de psicologia e de outras áreas.

Além disso, as diretrizes afirmam que as instituições educacionais deverão estabelecer as ênfases curriculares (artigo 11º), isto é, oferecer no mínimo dois domínios de atuação da Psicologia para a escolha do educando, como prevê o parágrafo 3º do artigo 11º. No entanto, no artigo 12º, alertam para que essas ênfases não incorram na “especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo”.

No que se refere à ênfase que enfoca o trabalho do psicólogo escolar chama-se Psicologia e processos educativos que envolve:

[...] a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas. (Parecer 062,2004)

Na formação do psicólogo do Estado do Paraná, vamos observar que a flexibilização posta nas Diretrizes Curriculares fica muito evidente na elaboração dos Planos de ensino das Disciplinas de Psicologia Escolar que abarcam uma variedade de disciplinas, com o intuito de dar uma formação mais ampla e geral do psicólogo escolar. Como demonstra Lessa (2010) em sua pesquisa a atuação do psicólogo escolar envolve diversas facetas da escola como: o acompanhamento de professores (18,3%), trabalho com grupos de adolescentes (17,3%), orientação de pais (16,3%), a inclusão com 15,4%, prevenção (7,7%), problemas de

aprendizagem e avaliação psicoeducacional com 6,7%, orientação educacional (4,8%), avaliação psicológica e proposta pedagógica (2,9%) e por último estudo de caso com 1%.

Essas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia de 2004 é resultado dos vários debates e críticas que ocorreram entre os profissionais de Psicologia quanto à forma como a Psicologia estava tratando os fenômenos psicológicos. No caso da Psicologia Escolar, até a década de 1970, esta se pautava em uma visão naturalista e determinista do problema de aprendizagem, colocando no educando a responsabilidade exclusiva de seu sucesso ou fracasso escolar, que foi denunciado primeiramente pela psicóloga Patto (1984), em seu livro *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, como foi relatado anteriormente. Nesse momento, a Psicologia, atuando a partir de um modelo clínico no interior da escola, utilizava-se de testes psicológicos totalmente descontextualizados da realidade social brasileira, da realidade do educando, do momento histórico no qual estava inserido, para efetivar uma prática estigmatizadora, pois a avaliação partia apenas do que o educando não sabia, sem ver as possibilidades daquilo que era capaz de fazer.

Essa prática era resultado de uma formação deficitária, na qual, como apontam Bastos e Gomide (1989), em pesquisa feita ao CRP (1988), 50% dos formados estão insatisfeitos com a fundamentação filosófica, metodológica e científica que receberam durante a graduação. No que se refere às áreas de conhecimentos, a clínica é a que os profissionais estão mais satisfeitos, ou seja, 46,8% disseram dominar técnicas de observação, 44%, de técnicas de entrevista e 48,3% conseguiram ter uma prática satisfatória na Psicologia Clínica. Na área da Psicologia Escolar, 47,1% estão insatisfeitos quanto à prática, visto que, segundo Bastos e Gomide (1989), a insatisfação é resultado da preferência por disciplinas da área clínica em detrimento da escolar e organizacional. Bastos e Gomide (1989, p.12) afirmam que os currículos de Psicologia estão mais preocupados em formar profissionais “[...] com um certo nível de conhecimento genérico em temas psicológicos, com uma razoável formação metodológica e com alguma habilidade técnica para auxiliar na intervenção”.

Ainda na pesquisa apresentada por Malvezzi, Souza e Zanelli, (2010), a atividade desempenhada pela maioria dos psicólogos recém-formados é a aplicação de testes psicológicos, sendo mais recorrente no setor privado, público e autônomo, com exceção para as ONGs que apresentam mais enfoque em atividades que atendam crianças com problemas de aprendizagem. As outras áreas de destaque nos setores, apresentados pelos autores, correspondem ao diagnóstico e à assistência psicológica a pacientes e crianças, reforçando, mais uma vez, o enfoque no trabalho clínico do psicólogo que atua na escola.

Em entrevista realizada com Bock (2010), pela comissão editorial da Revista Psicologia: Ciência e Profissão, a mesma falou que a Psicologia, no Brasil, a partir da década de 1970, acentua o movimento do pensamento crítico como resultado dos movimentos sociais que eram contrários à ditadura militar. Nesse momento, os pressupostos do materialismo histórico-dialético de Marx são introduzidos nas universidades, devido à inserção de intelectuais da esquerda, que, segundo Bock (2010), permite que os cursos de Psicologia adotem uma postura mais crítica quanto a quem estavam servindo.

Como retratamos no primeiro item desta sessão, o trabalho do psicólogo escolar foi enfaticamente questionado pela obra de Patto (1984) em *Ideologia e Psicologia: uma introdução à crítica da Psicologia Escolar*, alavancando o estudo crítico da Psicologia Escolar por outros autores, tais como Antunes (2003), Tanamachi (2000), Meira (2000), entre outros. Em meados da década de 1980, começa também a ser construída uma Psicologia Escolar Crítica, pautada na teoria vigotskiana, e alicerçada nos fundamentos do método do materialismo histórico-dialético de Marx, no qual os fenômenos psicológicos passam a ser estudados como fazendo parte de um processo histórico em constante movimento e transformação, que percebe a constituição do sujeito dentro de uma relação dialética, ou seja, capaz de modificar o ambiente e ser modificado por ele.

Diferente do movimento anterior à década de 1980, o educando, para a Psicologia Escolar, pautada dentro de um modelo da Teoria da Carência Cultural herdada dos norte-americanos, estava fadado ao fracasso dado à sua condição socioeconômica que inviabilizava o seu aprendizado. O currículo mínimo de Psicologia legitimava esse tipo de prática, pois, inserida dentro de um contexto ditatorial de governo, pouco podia avançar no sentido de propor disciplinas que, de alguma forma, poderiam gerar questionamentos quanto à ordem política vigente. Além disso, devido à abertura ao capital estrangeiro, novas imposições de qualificação de mão de obra foram sendo requisitadas, solicitando da Psicologia Escolar uma prática que identificasse os mais aptos, que não eram os de família pobre, como mostravam os testes, a que Patto (1984) faz referência.

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) afirmam que a década de 1980 e 1990 foi um período de propostas de mudanças para a psicologia em geral, resultado das indagações que se iniciaram em 1970, tentando romper com uma prática curativa e estigmatizadora do indivíduo. Essas transformações não foram diferentes para a Psicologia Escolar que, segundo as autoras, repercutiram na criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional em 1990. Além disso, nesse mesmo ano, há a criação da Associação Nacional de Psicologia e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) que, a partir do grupo de trabalho de

Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática “[...] investiga e produz reflexões teóricas e interventivas acerca da psicologia escolar” (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 396). Ambas permitiram à Psicologia Escolar um avanço na construção de sua identidade.

O que se percebe é que, na década de 1990, a psicologia se mobiliza por uma transformação mais efetiva quanto à sua formação e às formas de atuação, tentando sair do engessamento do currículo mínimo, atendendo as necessidades de uma sociedade democrática, que tem, na Constituição Federal de 1988, o seu marco nacional de restauração do Estado democrático brasileiro. Mesmo diante dos avanços que a Psicologia, de forma geral, alcançou, era preciso que a formação em Psicologia ganhasse, efetivamente, um novo direcionamento, isto é, rompesse com a visão naturalizante de homem e o percebesse como potencialmente capaz de transformar-se, a partir do momento em que toma consciência de sua individualidade. Tentando de adequar a estas novas Diretrizes Curriculares, vamos verificar que a maioria das instituições de ensino superior do Paraná passaram por uma adequação de seus currículos tanto no que se refere as disciplinas, quanto nas ênfases, mas ainda existe a relutância de algumas instituições quanto a abolição das áreas tracionais da psicologia (clínica, escolar e organizacional) para a inclusão de outras áreas emergentes da psicologia.

Com relação aos outros campos de atuação do Psicólogo Escolar, Souza (2009a) relata, como áreas emergentes, a educação inclusiva, a garantia dos direitos àqueles adolescentes que cometeram atos infracionais e a efetivação de medidas socioeducativas, bem como as “[...] instituições que atuam no campo dos cuidados - casas abrigo, instituições para idosos; pessoas com deficiências, sofrimento mental, dentre outras - são bons exemplos de possibilidades de trabalho da Psicologia Escolar”. (p.181). Além disso, outras questões referentes às Diretrizes Curriculares, e que foram de extrema importância para o trabalho do psicólogo, no caso específico, do psicólogo escolar, serão analisadas.

2.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA

Temos, em 2004, a criação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia (Parecer 062/2004) que significou um avanço nas discussões que estavam acontecendo entre os profissionais, estudantes e instituições formadoras quanto aos novos caminhos que a Psicologia, de forma geral, deveria percorrer para melhor atender à população e às novas áreas que requisitavam o trabalho do psicólogo, como, por exemplo, a área educacional, que não se reportavam apenas a escolas, mas a outros ambientes em que eram desenvolvidos

trabalhos educacionais, ou seja, “distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas” (Parecer 062/2004). Esta preocupação em ampliar o desenvolvimento do psicólogo escolar não apenas para dentro do ambiente escolar, mas de todo ambiente que tenha como foco a educação é apresentado na análise de nossa pesquisa na formação do psicólogo escolar do Paraná. Percebemos que tanto os documentos analisados (ementas, objetivos e bibliografias) das disciplinas de psicologia escolar quanto a entrevista dos profissionais, evidenciam esta preocupação em estender a atuação do psicólogo escolar, fora muros da escola.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia se referem, primeiro, ao núcleo comum, como consta no Parecer 062 (2004), no qual todas as instituições deveriam contemplar aquelas disciplinas fundamentadas nos eixos estruturantes, que dariam um suporte básico e homogêneo para todos os cursos de Psicologia (Parecer 062,2004). Segundo esse documento, o núcleo comum tem como objetivo “[...] garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos” (p. 3). Essa formação viabiliza o trabalho do psicólogo escolar, uma vez que se encontra mais preparado para lidar com situações que demandam uma ação mais imediata e também um domínio maior de conhecimentos que fundamentam a sua ação.

As Diretrizes Curriculares elencam habilidades e competências gerais que as instituições de ensino superior devem preocupar-se em desenvolver nos alunos para o futuro exercício da profissão. Segundo o documento (Parecer 062,2004, p. 3), as competências se referem:

[...] a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos.

Vieira e Luz (2005) abordam o conceito de competência, atrelando-o primeiro ao conceito de qualificação, termo cunhado a partir da industrialização para designar as qualificações exigidas de um trabalhador para ocupar determinado cargo na empresa, definindo o perfil do candidato a vaga. A qualificação, segundo Vieira e Luz (2005, p. 95), corresponde as “[...] lutas políticas e ideológicas, tendo-se consolidado na Sociologia, vinculado a práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado”.

Sem o intuito de discorrermos longamente sobre o assunto qualificação e competência, faz-se necessário abordarmos, de forma breve, sobre tais conceitos e qual a aplicação do conceito de competência na educação, já que permeiam os currículos dos diversos cursos de graduação do país, bem como o currículo dos cursos de Psicologia.

Segundo Ramos (2011), o termo qualificação deve ser compreendido inserido na relação social “[...] entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades [...]” (p.282). O primeiro (conteúdos das atividades) se refere à formação do trabalhador, comprovada por meio de diploma e outras certificações, e o segundo (reconhecimento), ao posto de trabalho, isto é, as exigências que o cargo faz e que devem ser atendidas pelo trabalhador.

A partir da década de 1980, o conceito de qualificação começa a ser superado, no sentido dos postos de trabalho e formação, exigindo novas qualificações, já que os avanços da tecnologia exigiam uma nova forma de eficiência, abrindo espaço para o surgimento do conceito de competência. Alguns acontecimentos foram necessários para que o conceito de competência tomasse forma objetiva, dentre eles: a crise do emprego, devido à automação da produção, que diminuiu a oferta de empregos e exigiu um trabalhador intelectualmente mais preparado. Como decorrência, surge outro fator, que é a falta de estabilidade. Os planos de carreiras, associados ao tempo de serviço, cedem ao crescimento do conhecimento técnico, bem como aos novos métodos de gestão, em que o empregado é responsável por gerir suas próprias condições de promoção dentro de seu trabalho.

Esses fatores colocam o indivíduo como centro do processo de construção do conhecimento e prima-se pelas características individuais, pela experiência e busca de saberes que irão fundamentar a ação do indivíduo. É dentro desse apelo à subjetividade que o conceito de competência vem apoiar-se, ganhando destaque, como afirma Ramos (2011, p. 281), “[...] a atenção para as capacidades cognitivas e sócio afetivas [...]” do trabalhador sobre um “[...] enfraquecimento das dimensões conceitual e social [...]” da qualificação; o primeiro se refere ao conhecimento técnico, e o segundo, ao reconhecimento social.

O conceito de competência adentra no cenário educacional a partir da década de 1960, numa perspectiva behaviorista, conforme assegura Saviani (2008b). Mas, segundo esse autor, passa a ser utilizado por outras abordagens psicológicas da aprendizagem, como a construtivista, e incorporado, de acordo com Ramos (2011), pelas políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, compreende-se que caberia à educação mobilizar no educando os recursos cognitivos e socioafetivos, por meio de conteúdos que venham favorecer a sua adaptação à realidade social e econômica. Dentro dessa ótica, Ramos (2011) relata:

No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Sob as novas relações de produção, haveria, então, a tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo tardio. A construção da identidade profissional torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em respostas aos desafios externos [...]. (p.284).

O termo competência vai ser utilizado na educação, de forma legal, a partir da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ramos, 2011; Saviani, 2008b). De acordo com Ramos (2011), a educação se apropria do conceito acreditando que “[...] ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego [...]”, a que nos referimos no texto acima. Dessa forma, privilegia uma formação por competência, substituindo os saberes disciplinares, a fim de adaptar o educando à nova realidade objetiva, marcada pela falta de empregos, pela divisão de classes, pela apropriação cultural desigual, já que à educação da massa caberia uma formação básica (ensino fundamental e profissional). Nessa perspectiva, Ramos (2011, p. 221) resume, afirmando:

[...] em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (p.221)

Ramos (2011), com base em Tanguy (1997b), coloca que a educação se abre ao mundo econômico na tentativa de atribuir um sentido prático aos saberes que são ensinados, de adequar a escola ao sistema de produção capitalista. Isso fica evidente quando, no Edital 04 do Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria De Educação Superior (1997) são dadas as orientações para a formulação das Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, que são compreendidas como uma referência para a formulação dos programas de formação e apresentam diversas orientações. No momento, no entanto, faremos menção às competências e habilidade desejadas pelas Diretrizes:

As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área (Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria De Educação Superior, 1997, p. 2).

Acreditamos que, assim, isso beneficiaria a Psicologia de forma geral, já que os cursos não elaborariam aleatoriamente as disciplinas que consideram importantes e, com isso, direcionando o trabalho do psicólogo. No entanto, incorreríamos no problema de formarmos profissionais que estejam habilitados para responder, de forma passiva, às exigências impostas pelo mercado de trabalho, sem qualquer questionamento quanto a quem ou a que estamos servindo. Nesse sentido, podemos entender que a busca pelo conhecimento pode não estar relacionada apenas à preparação do indivíduo para a transformação da realidade social, mas à aquisição de uma experiência cumulativa que não tem a intenção de transformação, pois não passou pelo crivo da consciência, que nos mobiliza à transformação da realidade na qual estamos inseridos. Veremos na formação do psicólogo escolar no Estado do Paraná que estas competências e habilidades não estão especificadas de forma direta, mas indiretamente através dos diferentes conteúdos ministrados que instrumentaliza o educando a atender as diversas exigências dos diferentes contextos, como requer o Parecer 062/2004 quando se refere as competências.

Diante da pesquisa, realizada por Cruces e Maluff (2007), com 832 estudantes do 5º ano de Psicologia, gostaríamos de abordar sobre outro fator que consideramos importante para a formação do Psicólogo Escolar, tendo como referência as Diretrizes Curriculares e os estágios. Nessa pesquisa, após a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia de 2004, Cruces e Maluff (2007) constataram que 9,6% dos estudantes mostraram preferência pela Psicologia Escolar e Educacional e 58,6% pela área clínica e de saúde.

Quanto à atuação do psicólogo na área da educação, a pesquisa evidenciou que, para esses egressos, a atuação envolve: “orientação e reunião com professores para tratar de alunos com dificuldades”, “atividades em grupo e interdisciplinares”, “trabalho com famílias para resolver problemas de alunos e atividades realizadas diretamente com alunos” (Cruces & Maluff, 2007, p. 189). Além das atividades mencionadas, alguns desenvolviam trabalhos

preventivos relacionados ao uso de drogas, à prostituição e à violência, por meio de dinâmicas e trabalhos em grupos, bem como avaliação e diagnóstico de alunos.

O Parecer 062 (2004) do CNE/CSE, em seus artigos 20 a 23, que tratam sobre os estágios – aponta que estes devem estar atrelados às competências estabelecidas (artigo 20); define que devem ser distribuídos em todas as etapas do curso, com o intuito de favorecer a mobilização de habilidades, conhecimentos e atitudes articulados com a prática profissional (artigo 21), e ser divididos em básicos, que se referem àqueles presentes no núcleo comum, e em específicos, atrelados às ênfases propostas no plano pedagógico do curso (artigos 22 e 23).

Se pensarmos que os estágios devem estar intimamente ligados às ênfases escolhidas pelas instituições e pela pesquisa de Cruces e Maluff (2007), os alunos estão sendo formados dentro do modelo clínico de atuação, pois o foco ainda se encontra nos diagnósticos e na avaliação dos educandos, refletindo na prática em Psicologia Escolar. Além disso, temos outra pesquisa mais recente (2006) que apresentou dados semelhantes. Essa foi desenvolvida pelo Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Organizacional e do Trabalho que pertence à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), sob a organização de Antonio Virgilio Bitencourt Bastos e Sônia Maria Guedes Gondim, em 2006, no qual um total de 3.335 psicólogos participou da pesquisa realizada online. Nessa pesquisa, 834 (24,9%) corresponde a uma subamostra de psicólogos recém-formados. Foi investigado que o primeiro emprego desses se encontra distribuídos em 4 setores institucionais. São eles: atividade autônoma que engloba o consultório particular alugado (73,3%) e o consultório próprio (17,6%); setor público que envolve o ensino médio (14%), hospitais (31,9%) e órgão de administração pública (18,5%); setor privado em que temos as empresas (37,8%), as instituições de nível superior (15,3%), a escola de ensino médio (14,3%) e, por fim, o último setor que é o das ONGs (Malvezzi et al, 2010)

Como percebido pela pesquisa de Malvezzi et al (2010), a escola continua sendo, mesmo no setor privado e no público, o de menor engajamento dos alunos recém-formados, tal constatação pode ser decorrente da falta de oportunidade ou da falta de conhecimento da atuação do psicólogo na escola. Dessa forma, os profissionais se engajam em uma área que tem mais conhecimento como a área clínica, como evidencia a pesquisa de Malvezzi et al (2010). Questionamo-nos, mais uma vez, que tipo de formação estamos oferecendo ao nosso educando, isto é, que área estamos privilegiando. Este engajamento em outras áreas, poderá ser vislumbrado em nossa pesquisa sobre a Formação dos psicólogos escolares das Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná, em que os entrevistados foram unânimes em afirmar a predominância do modelo clínico na escola dos alunos do último ano de psicologia.

Guzzo, Costa e Sant'Ana (2009), em pesquisa realizada com 46 alunos do quarto e quinto anos do curso de Psicologia, com foco no estágio em Psicologia Escolar/Educacional, verificaram que os conhecimentos adquiridos antes do estágio foram apontados como insatisfatórios pelos alunos que conheceram pouco sobre a atuação do psicólogo escolar, mesmo para aqueles que já tinham passado por disciplinas específicas da área. Havia também insatisfação quanto ao conhecimento das políticas educacionais. Quanto ao aprendizado com os estágios, as autoras afirmam que ficou mais claro para os alunos o papel do psicólogo para atuar na escola. No entanto, outros colocaram que ainda há pouco conhecimento da profissão e valorização da mesma. Guzzo, Costa e Sant'Ana (2009) chamam a atenção, em sua pesquisa, para a falta de relação que os alunos enfatizam que há entre a teoria e a prática dos conhecimentos pertinentes à Psicologia Escolar, já que é de suma importância que o psicólogo tenha claro, em sua atuação, em que direção irá fazê-lo, uma vez que esse aspecto constitui as bases filosóficas e metodológicas que fundamentam o seu fazer.

Almeida (2001), em pesquisa realizada com psicólogos da rede municipal e particular de ensino no Distrito Federal, apontou que 48,33% não tinham uma única linha teórica que seguiam. Alguns afirmaram a utilização de várias ao mesmo tempo, e outros que não tinham uma específica. Almeida (2001, p. 47), coloca que isso evidencia “[...] as contradições, incoerências e inconsistências da articulação entre teoria e prática profissional [...]”, por isso, acredita que a formação em Psicologia Escolar deve priorizar a construção do conhecimento pautada na articulação entre apropriação do conhecimento (teoria) e efetivação das práticas em educação.

Na pesquisa de Lessa (2010) sobre a atuação dos psicólogos escolares das escolas públicas do Paraná, foi constatado que a fundamentação do trabalho se dá em autores ligados a educação (51,7%) e logo em seguida em educação e clínica juntos (37,9%) e 5,7% em clínica. Os autores com maiores referências foram: Vigotski (50,5%), Piaget (30,5%), Freud (16,8%), Maria Helena Souza Patto (15,78%) e Paulo Freire (14,73%).

Em pesquisa sobre o trabalho do psicólogo no Brasil, referida acima, do grupo de trabalho de Psicologia Organizacional e do Trabalho, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), Gondim, Bastos e Peixoto (2010), no capítulo Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro, do livro *O trabalho do Psicólogo Brasileiro*, evidenciam que, com relação à abordagem, dos 3.335 psicólogos de forma geral, 1262 utilizavam apenas uma abordagem teórica com destaque para a Psicanálise (18,2%) e para a abordagem Cognitivo-comportamental (10%). Em seguida, aparecem a humanista-existencial (6,1%), o Psicodrama (10%) e a Sócio-histórica (2,6%). No

que se refere à Psicologia Escolar e Educacional, os profissionais relataram a utilização de duas ou mais abordagens, sendo a Psicanálise a mais preponderante; em seguida, a humanista-existencial, a cognitiva-comportamental e, por último, a sócio-histórica. Essa pesquisa, mais uma vez, enfatiza como o nosso psicólogo está voltado para a prática clínica, e a abordagem que mais se destaca é a psicanálise. Não estamos querendo afirmar que a Psicanálise não pode ser aplicada à educação, mas o seu trabalho é mais voltado para o consultório, o paciente. Como afirma Almeida (2001), no que se refere à contribuição da psicanálise para a educação:

[...] têm fornecido grandes subsídios à discussão sobre a atuação do psicólogo na escola, na medida em que apontam para as questões tais como a irreducibilidade do mal estar da civilização e, conseqüentemente, na educação, os impasses de um projeto pedagógico-educativo espelhado em ideais megalomaniacos, a natureza dos conflitos intra e intersíquicos [...]. (p.52)

Com relação às ênfases apresentadas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, para a área de Psicologia Escolar *Psicologia e processos educativos*, destaca-se a à:

concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas (Parecer 062,2004, p.10).

Observamos que a direção para a implantação da ênfase em Psicologia Escolar. apresentada nesse texto, deixa muito ampla a direção que deve ser tomada para ministrar disciplinas que poderão ser trabalhadas na área escolar, bem como quais as bases teórico-metodológicas que irão fundamentar os currículos. Por mais que as Diretrizes coloquem a pluralidade do conhecimento teórico (artigo 3°), percebemos, pela pesquisa acima relatada, Godim, et al (2010) que os profissionais estão usando várias abordagens teóricas, parece que dependendo do caso que irão atender ou do ambiente em que estão inseridos. Na verdade, o que precisamos é de uma formação que deixe claras as linhas teóricas e como estas podem ser usadas em cada ambiente de trabalho do psicólogo.

Além disso, mesmo que as Instituições de Ensino Superior (IES) não façam opção pela ênfase em Psicologia e processos educativos, o nosso aluno pode inserir-se nesse contexto e se encontrar inabilitado para exercer uma prática comprometida com um dos os princípios e compromissos para os cursos de graduação em Psicologia, presentes no artigo 3 das Diretrizes Curriculares, que afirmam: “Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” (p. 6), isto é, comprometido com o homem, com o seu desenvolvimento, com o desvelamento das contradições presentes no sistema capitalista, com a compreensão ideológica do sistema educacional e com uma prática, preponderantemente clínica, da Psicologia Escolar.

Por último, somente gostaríamos de fazer menção à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que elaborou um documento organizado em torno de seis eixos temáticos, no que se refere à contribuição do psicólogo para atuar nos diversos processos educativos. Acreditamos que esse é o caminho para a continuação do avanço por uma Psicologia escolar/educacional transformadora.

Segundo o CFP (2010), esse documento é resultado dos debates realizados em 2008 que reuniu cerca de 5.000 psicólogos envolvidos com a área de educação, organizadas pelos Conselhos Regionais e também pelo Seminário Nacional do Ano da Educação, intitulado “Psicologia: Profissão na construção da Educação para Todos”.

Um dos eixos que iremos destacar é com relação à Formação e Valorização dos profissionais da Educação, que denotam, de forma geral, que a formação deve estar pautada na ética, na construção crítica do pensamento, na formação continuada, na análise e participação nas políticas públicas, na compreensão das políticas educacionais e em um trabalho com as diversas instâncias envolvidas com educação. Além disso, nos currículos de Psicologia, devem ser contempladas disciplinas como: “História da Educação, Educação Inclusiva, Libras, Saúde e Educação, além do aprofundamento dos processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos” (CRP, 2010, p. 21).

Esse documento é um avanço significativo para a Psicologia Escolar, pois se há desejo de mudanças alicerçadas em uma realidade que exige uma nova postura dos profissionais – que partem de um movimento intersíquico para o intrapsíquico, ou seja, por intermédio das relações sociais, há apropriação e internalização da maneira como a sociedade está se constituindo– há uma tomada de consciência da necessidade de agir em prol de mudanças que somente serão efetivadas se outros compartilharem desse mesmo sentido interno. É a caminhada para uma revolução, não apenas de pensamentos, mas de ações.

Acredito que todos esses documentos referentes à formação do psicólogo, com destaque para o Psicólogo Escolar, são resultados dos avanços do trabalho de psicólogos comprometidos com o desenvolvimento de uma profissão que deseja progredir em discussões sobre a formação e dessas gerar propostas que efetivamente atendam às necessidades da Educação, do educando, contextualizadas com a realidade econômica, política e social de nosso país. É a objetivação do trabalho que primeiro passou pelo crivo de nossa consciência, enquanto psicólogos escolares não mais comprometidos com uma visão estigmatizadora e determinista do educando, mas ampla, questionadora, crítica e inconformada com teorias e práticas resultantes de um modelo clínico/médico, demasiadamente presente em nossa realidade, como foi vislumbrado no primeiro capítulo sobre a história da Psicologia Escolar.

Consideramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia foram um avanço para o desenvolvimento da Psicologia, de forma geral, no Brasil, no entanto, precisamos nos indagar qual o seu papel social, em que elas se fundamentam, quais relações produtivas elas querem fortalecer e, por isso, acreditamos que elas precisam ser revistas, frequentemente, por profissionais de diferentes abordagens teóricas, que não privilegiaram uma prática em detrimento da outra. No que se refere à formação em Psicologia Escolar, as Diretrizes deixam ainda muito embrenhadas a configuração clínica na sua atuação, sendo necessário buscar modelos teóricos que fundamentem essa prática (Psicanálise) em detrimento de outros (Psicologia Histórico-Cultural), como na pesquisa apresentada por Gondim et al (2010). Enfatizando essa visão clínica da Psicologia Escolar, Heloani, Macêdo e Cassioli (2010, p. 185), no mesmo grupo de pesquisa de Psicologia Organizacional e do Trabalho ligado à ANPEPP, no capítulo sobre “O exercício da profissão, características gerais da inserção do psicólogo”, apresentaram que as atividades que mais se destacam na área escolar são o “[...] atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem (56,9%) e aplicação de testes psicológicos (55,1%) [...]”, sendo preponderante a atuação clínica.

Ainda nessa perspectiva teórica, as Diretrizes Curriculares, ao fazer referência a uma formação pautada no desenvolvimento de competências, colocam uma preocupação mais voltada para o desenvolvimento do conhecimento prático e da experiência do que para a teórica. Diante dessa problemática, Moraes (2003) afirma que, na pesquisa em educação, existe um fenômeno que a mesma chamou de “retração da teoria”. Ocorre uma priorização da prática imediata ao conhecimento teórico, mesmo diante de uma sociedade que Moraes afirma privilegiar o conhecimento. Este precisa estar em conformidade com as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, por isso, a educação tradicional e formal não é vista com “bons olhos”. Como afirma Moraes (2001):

Os destinos da educação, deste modo, parecem estar articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, para toda a vida. A educação, em fim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem [...].(p.9)

Esse recuo da teoria é algo muito mais agravante porque faz com que a nossa capacidade racional e crítica se comprometa a ponto de nos conformarmos e, o que é pior, paralisarmos frente às contradições (pobre/rico, normal/anormal, doente/saudável...) presentes na sociedade capitalista. Nas palavras da autora (Moraes, 2003, p. 164), “denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital [...]”, por isso, propõe-se a volta da reflexão teórica e crítica da educação e sua inserção em uma sociedade que sobrevive das contradições, mas quer ocultá-la dentro de práticas educativas que delinham uma harmonia, o consenso dentro de uma sociedade de competição.

Se tomarmos o artigo 4º das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, vemos, frequentemente, palavras como “aptas”, “capacidade”, “mobilidade acadêmica e profissional, “adequar”, ressaltando uma formação pautada na eficiência e na eficácia do desempenho do psicólogo. Dessa forma, cabe às instituições formadoras em Psicologia favorecer espaços de indagações da finalidade de sua ação, dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam essa ação e de como poderemos transformar a realidade em que estamos inseridos.

Na próxima Seção (Terceira), faremos a explanação dos fundamentos de uma Psicologia Escolar pautada dentro de uma perspectiva crítica, isto é, na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx.

3. ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: EM DEFESA DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA

Nesta seção, abordaremos sobre a atuação do psicólogo escolar em uma visão crítica, visão essa defendida, neste trabalho, em relação à formação do psicólogo para atuar na educação. Segundo Meira (2003, p.17), uma psicologia pode ser considerada crítica “... à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser”. No entanto, essa visão crítica, como vimos na Seção 2, desta dissertação, está direcionada à contraposição à Psicologia Tradicional que focava o fracasso da aprendizagem na figura do educando, utilizando de instrumentos psicométricos sem qualquer criticidade e, por isso, desenvolvendo avaliações e diagnósticos descontextualizados da realidade econômica, política e social do aluno. Dessa forma, alguns autores, tais como Maluf (2003b), Yaslle (1990), Meira (2003), colocam que esse movimento de crítica a essa Psicologia Tradicional e à relação entre Psicologia e Educação, inicia-se na década de 1970 no Brasil, mas se intensifica na década de 1980, principalmente a partir do trabalho de Patto (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, que também já fizemos referência na Seção 2. Como afirma Meira (2003), no que se refere a esse movimento inicial de crítica, almejava-se:

[...] o rompimento com o modelo clínico de atuação, que se expressa em seus pressupostos que se concretizam em práticas profissionais de psicólogos e nas produções e abordagens teóricas que fundamentam ou orientam propostas educacionais. Esse modelo vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais [...] (p. 22).

Já na década de 1980, de forma ainda muito tímida e pouco expressiva, a teoria de Vigotski entra no Brasil, mas é a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, que os trabalhos da teoria de Vigotski passam a ser mais vislumbrados, primeiro, por meio de artigos que faziam referências aos conceitos e à metodologia e depois, de algumas dissertações e teses, como informam Mainardes e Pino (2000).

No final da década de 80, começam a surgir as primeiras dissertações e teses nessa linha teórica, cujo número vai crescendo paulatinamente, muitas delas publicadas na forma de livros. Só no período de 1986 a 1998, foi possível identificar dezessete teses e quarenta e quatro dissertações, uma grande parte apresentadas à Faculdade de Educação da Unicamp (22) orientadas por docentes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Em geral, as dissertações e teses apresentam importantes reflexões que contribuíram para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas. Muitas delas tematizam questões de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar, o papel da linguagem, as interações e mediações sociais, os processos de significação, o jogo simbólico, o desenho infantil etc. (p. 256).

Diante disso, podemos compreender que o movimento de crítica à Psicologia Tradicional tomou maiores proporções a partir da década de 1980, devido ao ambiente político favorável que era o período de finalização das ações ditatoriais de governo para a redemocratização do país, e o trabalho de Patto (1984) contribuiu para a nova compreensão da relação Psicologia e Educação e atuação do psicólogo escolar. Os trabalhos de Vigotski não foram a base que fundamentou as críticas, mas a sua entrada no Brasil permitiu, principalmente na Pedagogia e na Psicologia Escolar, uma visão mais crítica da escola, da sociedade, das relações de classe, da atuação do psicólogo escolar. A teoria (vigotskiana) tem como fundamento a teoria marxista e, por isso, o método do materialismo histórico-dialético tem uma visão social e histórica de homem e de crítica à sociedade capitalista.

Como vimos pelos dados da pesquisa de Lessa (2010) apresentados no item 2.3 quanto aos autores que fundamentam a atuação do psicólogo escolar no Paraná, Vigotski é o que mais se destaca (50,5%). A presente pesquisa na análise dos dados também confirmará a teoria vigotskiana entre uma das bibliografias mais citadas nos documentos e nas entrevistas. Isto pode demonstrar uma preocupação em relacionar os problemas de aprendizagem não apenas como algo do educando, mas de uma totalidade que o influencia.

A partir da década de 1990, Meira (2003) afirma que continuam as críticas ao modelo tradicional de Psicologia Escolar e à proposta de novas formas de atuação. Nesse sentido, Tanamachi e Meira (2003) asseguram que uma concepção crítica de Psicologia Escolar deve ter como referência o materialismo histórico-dialético, que tem como intuito a superação do determinismo biológico do homem, a discussão crítica da sociedade e das formas de teorias e metodologias que estão fundamentando a prática do psicólogo escolar. Para tanto, as autoras

colocam que uma visão crítica de Educação deve adotar a Concepção Histórico-Crítica de Saviani e na aproximação entre Psicologia e Educação, a Concepção Histórico-Cultural de Vigotski, ambas de base marxista.

Dessa forma, para tratar sobre a Formação do Psicólogo Escolar no Paraná, utilizaremos autores que trabalham nessa perspectiva crítica, relacionados, mais especificamente, à Psicologia Histórico-Cultural, como Bock (2003), Meira (2003), Tanamachi (1997, 2000), Barroco (2007), Facci (2004), e demais pesquisadores que trabalham nessa perspectiva teórica, quando tratam da Psicologia Escolar. Essa corrente da Psicologia se fundamenta no método do Materialismo Histórico - Dialético de Marx, que discute o papel fundamental da história, do homem e da sociedade em constante relação, que possibilita uma reflexão crítica, isto é, fazendo análises que vão além da aparência da realidade.

O objetivo desta seção, no entanto, não é tratarmos sobre todo o fundamento marxista da Psicologia Escolar Crítica, mas de alguns elementos do método do Materialismo Histórico Dialético que influenciaram a Psicologia Histórico-Cultural. Vamos tomar como parâmetro a explicação do método materialista histórico-dialético e discorrer sobre alguns elementos, como: trabalho, sociedade capitalista, materialismo histórico, dialética, concepção social de homem, que serão os fundamentos da teoria que iremos propor, no item 3.3, sobre a Psicologia Histórico-Cultural, a qual será a base de nossa análise sobre a formação do psicólogo escolar.

3.1 O MÉTODO DE COMPREENSÃO DA REALIDADE

Marx e Engels, em a Ideologia Alemã (1986), informam que as premissas do materialismo histórico apoiam-se nos homens, na ação desses homens e em como organizam materialmente as suas vidas. Essas premissas denotam que não é na cabeça dos homens que devemos buscar as explicações para os fatos, mas sim na base material, empírica da realidade. Nessas premissas, o homem é compreendido como um ser histórico, não natural e ativo, por isso, em sua relação com a natureza, é capaz de modificar-se, bem como modificar a natureza. Dessa forma, deixa a sua condição natural, já que a sua ação causa tanto transformação externa como interna. Diante disso, Marx e Engels (1986) afirmam:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos

homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente activos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [Reflexe] e ecos ideológicos deste processo de vida (Marx & Engels, 1986, p. 4).

Isso denota que o materialismo histórico parte de um homem real, construído em condições reais e não imaginárias e que age, por meio do trabalho, para a modificação da realidade. No entanto, a sua ação não é apenas para a satisfação de suas necessidades imediatas, mas há uma intencionalidade que distingue o homem dos outros animais. Como denota Andery et al (2004, p. 405) “[...] a natureza humanizada não é apenas construída a partir do nada e nem construída pelas ideias, mas por meio de uma atividade prática e consciente: o trabalho”. Saviani (2004), nessa linha de raciocínio compreende que o trabalho se constitui a essência do homem.

Para Marx e Engels (1986, p. 4), os homens “[...] começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indirectamente a sua própria vida material.” Como afirma Andery et al (2004, p. 403), para Marx, “[...] o homem é parte da natureza, mas não se confunde com ela”, ou seja, foi construído a partir da natureza, mas, por meio do trabalho, sua atividade vital superior, ele transforma a natureza diferenciando-se dela.

De acordo com Andery et al (2004), a base para entender a sociedade e o homem, bem como a história, é por meio do trabalho. A autora afirma que:

[...] É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (p. 401).

Ao abordar sobre a concepção de homem para Marx, Martins (2007a) afirma que é preciso compreender o que Marx entende por trabalho. Segundo Saviani (2004) e Martins (2007a), o trabalho é responsável pelo processo de humanização do homem, de produzir a essência humana. Os autores compreendem que o homem, por meio do trabalho, rompe com a sua condição natural, biológica, pois pela sua ação sobre a natureza, é capaz de satisfazer as suas necessidades e criar novas que serão satisfeitas também. Isso o difere dos animais, visto

que estes se utilizam da natureza apenas para a satisfação imediata de suas necessidades. Segundo Martins (2007a, p. 46), tal fato faz com que “[...] o homem passe a representar cognitivamente os fenômenos da realidade, denominando-os como palavras de sua linguagem, e como resultado se formam os conceitos e os significados”. E é nisso que reside a consciência humana, isto é, não apenas a resposta imediata, mas a reflexão do real, apropriar-se do concreto pensado e transformá-lo, guiado por uma intencionalidade.

Como vimos, a essência humana é dada pelo trabalho, pois ao agir sobre a natureza, o homem modifica-a, criando a sua própria existência, “[...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho [...]”, informa Saviani (2004, p. 28). Mas, de acordo com o autor, Marx percebe que esse trabalho é alienado, ou seja, estranho ao homem que não mais se percebe como sujeito que produz, bem como não se apropria da própria produção humana. De acordo com Marx (2001), no texto *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (1843-44), o trabalho alienado subjuga o homem ao que produz e degrada a figura humana, como vemos na citação abaixo:

Nós partiremos de um fato econômico contemporâneo. O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como um ser estranho, com um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação.

A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação.

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do

objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital (p. 111-112).

Para Marx (2001), a alienação do trabalhador envolve a não apropriação do produto realizado pelo seu próprio trabalho e quando o homem não consegue se apropriar do resultado de seu trabalho, então Marx vai afirmar que esse homem também está alienado quanto ao processo de produção, por isso, o autor assegura que “[...] Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho”. (p.114.). Dessa forma, o trabalho em Marx se torna algo não mais prazeroso e criativo, mas exaustivo, carregado de sofrimento e do sentimento de pertencer sempre ao outro, isto é, para satisfazer a necessidade do outro que tem a possibilidade (capital) de se apropriar do produto. De acordo com Saviani (2004), no trabalho alienado, até o homem se torna mercadoria, pois ele vale o que produz, perdendo a sua identidade humana.

Ao tratar da questão, em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1986) comentam sobre a essência do materialismo histórico, que é o “ser social e a consciência social”. Ao tratar sobre esse assunto, colocam que para compreender esse homem, sua produção e forma material de organizar a vida, precisa-se buscar nas estruturas sociais e políticas que estão postas a relação que esse homem tem com elas, já que, para Marx e Engels (1986, p. 4), o homem produz sua vida com os “[...] próprios meios de vida encontrados e a reproduzir”. Marx entende que as ações dos homens, a sua forma de produzir a vida não é alheia a essas estruturas, mas sofre influências das mesmas. Conforme Marx (1982) afirma no prefácio da *Crítica da Economia Política*:

O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência (p. 45).

Isso quer dizer que o homem é um ser social que se desenvolve na relação com os outros homens na realidade, e sua consciência é formada pela internalização do externo, rompendo com a visão biologizante. Andery et al. (2004) informa que a noção de homem histórico e social, em Marx, leva-nos a compreender que ele modifica tanto a natureza como a si mesmo, podendo, dessa forma, transformar a sociedade. Por isso, podemos dizer que o

homem está (condição humana) e não é (natureza humana), já que se encontra num processo de construção contínua.

O caráter de mutabilidade da história, do homem e da sociedade, apresentado por Marx, é, segundo Martins (2008), resultado da atividade do homem sobre a natureza, ou seja, sobre o trabalho, que é influenciado pelas contradições engendradas no seio da sociedade. De acordo com Andery et al (2004),

“[...] os movimentos dos fenômenos, da sociedade e do próprio homem são a sua história, história constituída pelas contradições que são inerentes a e operam em todos os fenômenos de forma a levar à sua constante transformação e, por que não dizer, à sua constante formação (p. 410).

Devido ao movimento da história, causado pela prática social do homem em saciar necessidades e criar novas necessidades, não podemos falar em fatos imutáveis e fixos, mas que estão em constante transformação. Nesse sentido, as contradições surgem como aspectos intrínsecos de um objeto ou fato, que, nesse movimento, excluem-se mutuamente, por isso, num mesmo objeto, por exemplo, não é possível falar de feio se não existir o belo, ou de inclusão se não existir a exclusão. No entanto, segundo Lefebvre (1979, p. 29), “[...] não são apenas duas linguagens para dizer a mesma coisa [...]”, mas “[...] a dupla determinação revela a diferença que ela encerra, em uma identidade concreta” (tradução nossa).

Como informa Konder (1988), a contradição é um dos elementos da dialética, metodologia adotada por Marx para compreender a realidade material e histórica do homem. A dialética é o conhecimento da realidade concreta e, como tal, investiga as contradições presentes nessa sociedade, que são responsáveis pelo processo de movimento dos fatos. Isso significa que a dialética é uma forma de conhecimento que compreende os fatos como produtos históricos não imutáveis, por isso, Martins (2008, p. 55) informa que “[...] para serem compreendidos objetivamente os dados precisam ser reconhecidos sob o ângulo dos condicionantes que os cercam”. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem, informa Konder (1988).

Para Martins (2008), a lógica da dialética se difere da lógica formal, pois a primeira “[...] volta-se para o estudo do movimento, da contradição e das mudanças que elas promovem [...]” (p.55). Dessa forma, a autora afirma que as leis da dialética são três: 1. A lei da totalidade, 2. A lei da contradição e a 3. Lei do movimento. A lei da contradição foi

apresentada acima, segue, na continuidade ou neste momento, a apresentação da lei da totalidade e do movimento.

A totalidade, também elemento da dialética, segundo Kosik (1976), é um “princípio metodológico” que permite a apreensão do real como um todo e não como a soma de suas partes, pois, de acordo com o autor, ao estudarmos a concreticidade da realidade não significa que apreenderemos todos os fatos desse todo. Os fatos estão em constante movimento, construção e desconstrução, dessa forma, a acumulação dos fatos não denota essa apreensão. De acordo com Kosik (1976, p. 35), a totalidade, na realidade, “[...] não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Kosik (1976, p. 36) então afirma que a totalidade é a apreensão da realidade concreta com as suas transformações, é entendê-la não desvinculada dessa imutabilidade, por isso, “[...] não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade [...] é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem da realidade [...]”. Diante disso, se o que está na realidade material, no concreto está em processo, isto é, em movimento, Marx, de acordo com Martins (2008, p. 42), compreende que a dialética forneceria o caminho para “[...] o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter material e histórico”, pois se volta ao estudo das contradições e dos movimentos presente na sociedade.

A terceira lei, apresentada por Martins (2008), denota que o movimento se refere a essas mudanças constantes tanto de transformação como de renovação, mudanças que Konder coloca como a negação da negação, isto é, a superação do velho pelo novo, que significa, ao mesmo tempo, a transformação e a conservação das contradições, que, como já dissemos, é inevitável para entendermos o real. Diante disso, continua Martins (2008) afirmando que a “apreensão da totalidade e a luta de opostos”, permitem o reconhecimento do ponto de vista de seu movimento e desenvolvimento” (p. 57). Isso denota, segundo a autora, uma transformação no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos fatos. Konder (1988) coloca que vão ocorrendo movimentos lentos de transformação quantitativa, que vão aumentando de intensidade, e culminam, assim, em expressões qualitativas radicais que denotam em um desenvolvimento em saltos do velho para o novo, do simples para o complexo.

Diante do exposto, compreendemos que o Materialismo Histórico e Dialético parte de uma base material para analisar os fatos, isto é, todos os fenômenos existem independentes da consciência, mas, como afirma Martins (2008), por meio do processo de abstrações do real,

este passa a ser designado *concreto*, pensado, pois se toma consciência dessa realidade. O homem parte do real – da base material –, que é captado pelo pensamento, que retorna ao real e passa a ser o que Martins (2008) chamou de *síntese de múltiplas determinações*, isto é, a reunião de novos conhecimentos que permitiram a compreensão da totalidade, que não é a somatória das partes, mas a relação das partes com o todo e do todo com as partes.

Diante disso, quando nos referimos a algum fenômeno, algo presente no real, precisamos situá-lo historicamente, compreender que o seu aparecimento não se deu de uma forma mágica, mas devido a necessidades produzidas em um dado momento histórico. A questão do método é fundamental para que o psicólogo compreenda a realidade, as problemáticas que lhe são apresentadas no cotidiano da escola, levando em conta, numa abordagem crítica, as condições histórico-sociais que produzem os fatos.

Depois de termos exposto brevemente o método do Materialismo Histórico Dialético, na próxima sessão (3.2), trataremos de um aporte teórico da Psicologia Escolar Crítica, focando como ela fundamenta o trabalho do psicólogo para atuar na escola, dando destaque à Psicologia Histórico-Cultural que tem uma base marxista.

3.2 PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

Como vimos nas seções anteriores, o trabalho do psicólogo escolar no Brasil foi fortemente influenciado por uma psicologia objetivista e subjetivista do indivíduo, resultante, na maioria das vezes, de estudos de fisiologistas, biólogos e médicos da Europa e EUA. Essa forma de entendimento, conforme veremos nos parágrafos seguintes, vai na contramão do que apresentamos no item anterior, que defende uma compreensão do psiquismo humano com base no materialismo histórico-dialético.

No modelo objetivista, o que impera, segundo Ferreira (1986), é a compreensão do homem enquanto produto do meio ambiente, que deve ser explicado de acordo com as leis da natureza, colocando de lado qualquer explicação que levasse em consideração os desejos do indivíduo. Já a concepção subjetivista do homem, para essa autora (Ferreira, 1986), é como que um retorno à “psicologia de cunho filosófico”, que se desejou abandonar, quando a burguesia, em ascensão, precisava romper com o modelo idealista da ordem feudal e pautar-se numa explicação mais concreta do mundo. Na Psicologia subjetivista, emerge a figura do indivíduo, cujas características internas, vontades, aspirações e desejos precisam ser compreendidos.

O que se percebe, de acordo com Ferreira (1986), é que essas duas formas de concepção de psicologia concebem o homem como um ser passivo, pois está determinado pelo ambiente e pelas suas condições internas, uma vez que elas desconsideram o movimento da história e, por isso, o trabalho e as forças produtivas que o sustentam.

A psicologia objetivista, empírica, considera o indivíduo como um dado, analisa os fenômenos psíquicos sem suporte concreto que se encontra na sociedade. Desta forma, o indivíduo, que é uma “síntese de múltiplas determinações”, se reduz a uma dimensão única, a do seu comportamento fisiológico. A psicologia subjetivista, de certa forma, também toma o indivíduo como um dado, para fins de interpretação, se abstém de situá-lo ao nível de sua participação pela atividade prática na sociedade em que vive (Ferreira, 1986, pp. 40-41).

As concepções objetivistas e subjetivistas da psicologia estão intimamente atreladas às mudanças materiais e sociais que impunham ao homem mudar o foco de sua vida. Na era medieval, as explicações sobre o que acontecia ao homem tinham como foco o divino, e a igreja, juntamente com o poder econômico e político, regia a sociedade e monopolizava o conhecimento. A necessidade de conquistar novos espaços, as lutas religiosas (reforma e contra-reforma), o descontentamento com o poderio exagerado da igreja, o conhecimento de novos povos e novas culturas levam ao questionamento do poder exercido pelo clero e pela nobreza, dando espaço para o surgimento de uma nova classe social: a burguesia.

Agora não mais sob o poderio do divino, mas responsável por si mesmo, esse homem, segundo Figueiredo e Santi (2000), precisa decidir sobre as suas próprias ações e se responsabilizar por elas. De acordo com os autores, “[...] o mundo passou a ser considerado cada vez menos como sagrado e mais como objeto de uso - movido por forças mecânicas - a serviço dos homens. Essa transformação é parte essencial da origem da ciência moderna” (Figueiredo & Santi, 2000, p. 23).

É nesse momento que a psicologia, até então ligada à filosofia, passa a se desvencilhar dessa filosofia metafísica e a se tornar um conhecimento científico pautado na razão, no mundo controlado pelas leis naturais e não mais pelo divino, preocupa-se, assim, com o método e com o conhecimento. Por isso, temos uma concepção mais objetivista do psiquismo, que deveria ser controlado, medido e modificado, sem entrar em especulações.

Esses ideais de renovação, de supremacia da razão, do homem como centro são fortemente propagados pela sociedade capitalista, que vê esse homem “[...] livre, natural (em

contraposição a qualquer atributo sobrenatural), que se faz por suas capacidades e potencialidades individuais”. Tuleski (2009), Figueiredo e Santi (2000) afirmam que a origem da ciência psicológica está atrelada tanto ao desenvolvimento da “subjetividade privatizada” como à “crise desta subjetividade”, pois ao mesmo tempo em que se instigou esse homem a buscar seus interesses, perceberam que a liberdade, em excesso, fez esse homem mesquinho, deixando de lado os ideais de igualdade e, por isso, agora era preciso controlar tal subjetividade.

Ferreira (1986) faz a relação da Psicologia Escolar sob a influência dessas psicologias (objetivas e subjetivas) e informa que, na visão objetivista da Psicologia Escolar, o importante é o comportamento externo do indivíduo, cabendo à educação a adaptação do comportamento indesejável ao aceitado socialmente. Já na concepção subjetivista da Psicologia Escolar, o indivíduo é o responsável pelo seu comportamento, ele é “livre” e “autônomo” para decidir de acordo com suas capacidades internas, e cabe à educação possibilitar os meios favoráveis para o desenvolvimento dessas capacidades.

O que se percebe é que tanto a partir de um modelo como do outro, poucas possibilidades de superação há para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando, pois este se encontra à mercê das condições externas e internas. Estas dão a falsa sensação de controle e autonomia do indivíduo sobre seu comportamento. Quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, este se encontra, de acordo com Ferreira (1986), “[...] sem a sua vinculação com as condições históricas que os engendram”. (p.47)

É contra esses modelos de explicação do educando que vários autores, com destaque para a obra de Patto (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução à crítica da Psicologia*, alertam quanto à atuação e formação do psicólogo para atuar na escola. As críticas centram-se, segundo Souza (2009b), na inadequação desses modelos que fundamentam a atuação do Psicólogo Escolar e na proposição de outro modelo que venha atender mais satisfatoriamente a prática do psicólogo escolar. Em face disso, Patto (1984), no prefácio do livro citado, afirma que o objetivo da sua obra é trabalhar em prol da efetivação de uma psicologia crítica que avalie a forma de atuar do psicólogo escolar, os pressupostos teórico-metodológicos em que está pautada, isto é, se eles favorecem uma prática profissional adaptativa, bem como avaliar se essa prática possibilita a transformação do indivíduo e de sua realidade. O foco da psicologia deve ser o compromisso com a totalidade social, cultural e humana do homem, vislumbrando-o como um ser que vive e se desenvolve em sociedade, por meio das relações sociais, o que possibilita a transformação da sua situação natural em socialmente construída.

Dessa forma, o estudo crítico da Psicologia Escolar, segundo Patto (1984), implica em “[...] identificá-la como psicologia instrumental, dimensão da consciência necessária da sociedade, e transformá-la numa psicologia crítica, dimensão da consciência possível desta sociedade” (p.15). Compreende-se que o seu desenvolvimento não é algo deslocado e desinteressado dos movimentos políticos e ideológicos.

Nessa linha de estudos acerca de uma intervenção crítica e decorrente de uma concepção crítica de educação, pesquisadores, como Machado (1997, 2000) e Souza (1997, 2000, 2002), começaram a desenvolver investigações e pesquisas questionando a atuação do psicólogo escolar, a forma como as crianças eram avaliadas e também sobre a constituição e encaminhamento da queixa escolar. Essas estudiosas têm servido de referência para uma atuação que se contrapõe a uma visão clínica e tradicional.

Ferreira (1986) assevera que a Psicologia Escolar, fundamentada no materialismo histórico-dialético, rompe com a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, ao compreender que os fenômenos subjetivos do homem são um reflexo da realidade objetiva. Defende Ferreira (1986) que

[...] a questão central de uma abordagem histórico e crítica da Psicologia é que o indivíduo é um ser histórico e que, portanto, a unidade indivíduo-sociedade deve constituir o seu objeto real de estudo e não as abstrações desprovidas de sua base concreta. (p.65)

Diante disso, a autora afirma que é de suma importância que a Psicologia Educacional crítica adote a visão histórica do aluno, o que implica em deixar de entender o aluno apenas como um dado empírico, mas analisar que a sociedade e o indivíduo devem ser compreendidos em sua realidade concreta/objetiva.

Uma posição crítica, segundo Meira (2000), requer não a crítica como um fim em si mesmo, mas implica em adotarmos uma base teórica e filosófica que irá possibilitar não apenas um discurso de transformação, mas a sua efetivação. Para tanto, a autora reafirma que essa teoria crítica precisa:

[...] contribuir para a desmitificação do fetichismo da mercadoria e do capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criaram; e ao mesmo tempo, se

constituir em um caminho possível para a defesa radical da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens (Meira, 2000, p. 42).

Dessa forma, adotam-se para uma postura crítica em psicologia escolar os fundamentos da teoria marxista, sendo alguns conceitos do marxismo trabalhados no item 3.1.1. Em seguida, para que possamos nos orientar na prática de uma Psicologia Escolar Crítica, vamos tomar alguns pressupostos adotados por Meira (2000): conhecer a realidade educacional, ter uma concepção crítica do homem e da sociedade, uma concepção crítica das abordagens teóricas tradicionais, do modelo clínico de atuação, o que levaria à crítica às avaliações e aos diagnósticos descontextualizados e a-históricos.

3.2.1 Psicologia Escolar Crítica: conhecimento da realidade escolar

Com relação ao conhecimento da realidade educacional, Lombardi (2008) afirma que para compreender educação, é preciso contextualizá-la dentro da realidade concreta em que surge e a partir das contradições em que são geradas no interior do sistema capitalista. Assevera ainda que “[...] não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência humana” (p. 4). Isto significa entendermos que a educação, inserida numa sociedade burguesa, apresenta um caráter ideológico e utilitarista a essa classe burguesa, relegando às camadas pobres uma educação elementar e técnica, que seja suficiente apenas para a sua sobrevivência. É preciso que, em seu trabalho, a Psicologia Escolar se preocupe em investigar quais os propósitos concretos da educação, a fim de não perpetuar uma ação centralizada na figura do educando.

Como afirma Saviani (2008a), a educação é uma construção humana, assim, é a partir da realidade humana que devemos conhecer como se forma a educação. Ele coloca que seria necessário definir a concepção de homem apresentada por Marx. Para tanto, o autor denota que o trabalho, para Marx, é ponto de partida para a compreensão da realidade humana, o que significa dizer que o homem não está submetido à sua condição natural, mas modifica a sua realidade e a si mesmo por meio do trabalho. Dessa forma, “[...] em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si” (Saviani, 2008c, p. 225). Isso significa, segundo Saviani (2008c), que para o homem sobreviver, ele precisa transformar a natureza, o que implica dizer

que há uma ação intencional quando realiza o trabalho. Dessa forma, quando modifica a realidade natural, ele cria a realidade humana ou um “mundo humano”.

Saviani (2008c) afirma que a educação se inclui na categoria do trabalho não-material, que o autor entende como um saber pautado no conhecimento da natureza, da cultura e tudo o que se refere à produção humana. Vai mais adiante, ao afirmar que é preciso ficar evidente quais as modalidades de trabalho não-material em que a educação se insere. A primeira modalidade se refere ao distanciamento entre produção e consumo, isto é, o que o funcionário produz não se torna acessível ao mesmo. A mesma relação faz com a educação, ao afirmar a não acessibilidade de todos os alunos aos livros e objetos artísticos e culturais já produzidos pelos homens, ficando esses relegados a alguns. Por isso, Leontiev (2004) afirma, ao tratar da alienação, que em uma sociedade de classes, a cultura humana não é socializada igualmente.

A segunda modalidade do trabalho não-material é aquela em que produção e consumo estão associados. Fazendo a relação com a educação, Saviani (2008c) apresenta um exemplo que vale a sua transcrição, para ficar claro como se dá essa relação de produção e consumo na educação:

Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que o ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade do ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo produzida pelo professor e consumida pelo aluno. (pp. 12-13).

É nessa produção e consumo do conhecimento humano que a educação está ligada e, como denota Saviani (2008c), esta deve permitir ao educando apropriar-se desse conhecimento importante para o processo de humanização do indivíduo, bem como desenvolver meios para que esse conhecimento seja acessível a todos. Sabemos, no entanto, que a educação assim como a Psicologia compartilham dos interesses das classes dominantes, por isso, analisá-las distantes do desenvolvimento das forças produtivas, da relação de classes, leva-nos à criação de ideologias, isto é, falsos conceitos a respeito da forma de atuação em nossa sociedade. De acordo com Meira (2003), a educação se encontra imersa em uma sociedade capitalista e, por isso, marcada pelo espírito mercantilista. Fazer uma análise crítica requer o desvelamento de suas ideologias, que encobrem o que realmente ela veio fazer e a serviço de quem.

Rosler (2004, p. 79) enfatiza que o discurso dos dirigentes do país, no que se refere à educação, é o de que ela está impregnada de “[...] homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna”. Não é uma educação que tem a função de construir a humanidade nos homens, mas adaptá-los às exigências do mercado, em uma busca desenfreada por qualificações, de cursos que acirram a competitividade e, por isso, o crescimento do individualismo, mais do que da individualidade do ser humano. O homem se destaca por aquilo que ele faz e não pelo que ele sabe.

A educação deveria ter o papel de oferecer as ferramentas (conhecimento) para a construção de uma realidade social que privilegie o homem consciente, capaz de transformar a si e o mundo social ao seu redor, mas o aliena garantindo, dessa forma, a manutenção de uma sociedade desigual e de homens que se sentem impossibilitados de mudá-la.

Para tanto, uma Psicologia Escolar que se diz crítica deve estudar a realidade escolar inserida numa sociedade capitalista, que propaga as ideologias dessa sociedade, a qual, para desenvolver-se, usa de ideologias, afirmando que há igualdades de acesso a um conhecimento de qualidade. No entanto, na verdade, essa sociedade sustenta uma educação pautada na exclusão, na estigmatização do educando, na responsabilização dos alunos pelos problemas de aprendizagem, isentando a sociedade dessa responsabilidade. Como afirma Gentili (2005), a lógica econômica capitalista é incorporada à escola, de forma que, em cada época da história, ela assume funções diferentes para responder a essa lógica. A década de 1950 e 1960, conhecida como a “Era do Ouro”, citado por Hobsbaum em Gentili (2005), foi um período de grande entusiasmo e desenvolvimento capitalista no Brasil. A escola foi chamada para alavancar esse desenvolvimento econômico do país, tendo como marca o que Gentili (2005) chamou de “promessa da escola como entidade integradora”, visto que a sua função seria a de levar os homens a integrarem-se na vida produtiva. Com a crise do capitalismo em 1970 e, mais especificamente, em 1980, o autor denota que a educação vai assumir a função de “privatização da função econômica”.

De acordo com Gentili (2005, p. 51), esse momento de privatização:

[...] Passou de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social) para a lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Cabe ao indivíduo buscar um espaço nesse mercado de trabalho não apenas competitivo, mas que reduziu as oportunidades de trabalho e, por isso, cabe a ele apresentar um diferencial para galgar alguma posição na produção. Gentili (2005) coloca que sai a da promessa integradora e entra a “promessa da empregabilidade”. Nesse contexto, a escola assume a função de possibilidade de integração, mas não a sua garantia, já que não há espaço para todos.

O que se percebe é que o foco do sucesso ou fracasso profissional é colocado sobre o indivíduo, sobre as suas características pessoais competitivas, isentando a escola de qualquer responsabilidade. Isso denota uma escola pouco comprometida com o desenvolvimento e formação do educando, no que refere à reflexão crítica da realidade social, do desenvolvimento dos direitos e deveres do cidadão, à qualidade do ensino e das relações interpessoais. A escola continua cumprindo a função de adaptar o indivíduo ao mercado de trabalho e, por isso, qualquer fracasso de sua não inserção é atribuído às suas características pessoais.

É no bojo dessa proposta por uma Psicologia Escolar Crítica que, no subitem seguinte, abordaremos sobre as abordagens teóricas tradicionais em Psicologia Escolar. Assim como na educação, elas percorreram uma trajetória cristalizadora de apontar o educando como único responsável pelo seu fracasso escolar, estendendo tal compreensão para outras áreas da vida, como social, relacional, profissional, entre outros.

A concepção de escola que estamos defendendo neste trabalho, conforme veremos a partir do item 3.3, entende que cabe à educação a socialização dos conhecimentos produzidos pelos homens, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

3.2.2 Psicologia Escolar Crítica: superação de uma visão tradicional da psicologia escolar

Continuando nesta caminha de pensarmos sobre uma Psicologia Escolar Crítica, é preciso tratar da crítica às abordagens teórica tradicionais da Psicologia Escolar apresentadas por vários autores, tais como Patto (1984), Tanamachi (2003), Meira (2003), Facci (2004), entre outros, mas, como já disse Meira (2003), não da crítica por si mesmo, mas de uma crítica que faça o desvelamento dos discursos ideológicos. Com isso, criamos espaço para a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com o desenvolvimento do educando e com a transformação da realidade social concreta.

Entendemos sobre modelo tradicional de Psicologia aquele que valoriza a naturalização do desenvolvimento do psiquismo sem considerar que o aluno se constitui a

partir das condições histórico-sociais. Meira (2003) trata de três abordagens da Psicologia Escolar que considera tradicional: a organicista, a psicométrica e a clínica. Na organicista, a educação é vislumbrada como um fenômeno idealizado, pois é colocada no educando a incapacidade para o aprendizado, isentando a escola e também a sociedade de qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar. A psicométrica, pautada no modelo liberal de educação, desenvolve-se a partir do diagnóstico e dos tratamentos dos problemas escolares, utilizando como instrumentos de avaliação cognitiva os testes psicológicos. A Psicologia Escolar Clínica coloca a ênfase sobre o educando, tornando o que Meira (2003) denota como “Psicologia do escolar”, reproduzindo, na escola, um atendimento realizado na clínica, sem considerar as relações sociais e institucionais que permeiam o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Bock (2003), a Psicologia dominante, entendida aqui como a tradicional, desenvolveu-se a partir de uma visão naturalizante de homem, colocando o mundo psicológico como natural e, por isso, algo “dado como potencialidade” (p.85). Todos possuem as mesmas estruturas psíquicas de desenvolvimento, e aquelas que, por algum motivo, não conseguem desenvolver-se são considerados pessoas problemas. Coube à Psicologia responder a tais problemas, com a criação de instrumentos psicológicos, pautados na cientificidade que lhe garanta a sua fidedignidade.

Meira (2003) enfatiza que a crítica ao modelo tradicional, que permeava a atuação do psicólogo escolar, foi efetivada desde a década de 1980, sobretudo pela obra de Patto (1984) e de outros autores já citados na seção II. Segundo a autora, esse modelo é responsável por culpabilizar o educando “[...] pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais” (Meira, 2003, p. 22).

De acordo com Gondim, Bastos e Peixoto (2010), a crítica ao modelo clínico de psicologia, devido ao foco apenas nas características psíquicas do indivíduo, fez com que a mesma mudasse a forma “diáde” de atendimento, estendendo para o atendimento de grupo, família. No entanto, a pesquisa apresentada por esse mesmo grupo de autores, quanto às atividades que permeiam a atuação do psicólogo brasileiro, tem como atividades mais recorrentes, na atuação do psicólogo, aquelas pautadas em um o modelo clínico. Os psicólogos, nessa pesquisa, relataram que o psicodiagnóstico, a aplicação de testes psicológicos, o atendimento às crianças com distúrbios de aprendizagem, a psicoterapia individual, entre outros procedimentos, são as atividades mais recorrentes no trabalho desenvolvido na escola. Isso denota que não basta mudarmos a clientela de atendimento, mas a forma como atendemos é que está muito atrelada à visão de homem que temos. Para tanto,

no próximo subitem, iremos desenvolver, sob a perspectiva dos fundamentos teóricos metodológicos marxistas, a concepção de homem e da sociedade.

De acordo com Meira (2003), o psicodiagnóstico, os testes e as avaliações do educando buscam identificar o que falta para justificar a sua dificuldade de aprendizagem ou seus problemas comportamentais. Além disso, partem de um conceito *a priori* de falta, de anormalidade, tomando as dificuldades do educando como naturais e passíveis de medição. Por isso, a autora propõe que é preciso encarar que o desenvolvimento cognitivo das crianças é construído social e historicamente. Dessa forma, as defasagens no aprendizado são decorrentes da apropriação desigual do conhecimento cultural, que não está no indivíduo, mas na realidade social concreta. Nesse sentido, Saviani (2004) afirma que “[...] com efeito, na forma como a Psicologia vem sendo praticada, pondo foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas” (p.47).

3.2.3 Psicologia Escolar Crítica: Concepção de homem e de sociedade.

Diante do que foi abordado sobre a concepção de trabalho e a sua relação com a formação do homem humanizado, conforme apresentado no item 1, desta Seção, podemos compreender que homem, na perspectiva marxista, é um ser ativo, social e histórico. Ativo, pois, por meio do trabalho, é capaz de agir sobre a sua realidade e transformá-la, bem como a si mesmo, utilizando da sua capacidade consciente de apreender o mundo. De acordo com Saviani (2004), o homem pode ser entendido “[...] como um ser prático, produtor e transformador” (p.37).

O homem é um ser social e histórico, pois, por meio do trabalho, criou condições materiais, objetivas e apropriou dessas por intermédio das relações sociais que se desenvolveram ao longo da história. Por isso, Saviani (2004) coloca que a subjetividade do homem, compreendida como a sua individualidade, forma-se nas relações sociais que estabelece com outros homens.

Segundo Martins (2007a), “[...] A inserção social do homem dá-se pela apropriação das objetivações existentes [...]” (p.48). Segundo Marx e Engels (1982), as objetivações são as forças produtivas, isto é, os produtos históricos produzidos pelas gerações anteriores, que foram adquiridas ou apropriadas pelas gerações atuais. Quando ocorre essa apropriação, o homem começa a modificar as formas sociais, econômicas e políticas tradicionais, exigindo, assim, novas formas de relação social. Significa dizer que, pelo processo de objetivação e

apropriação, o homem constrói a sua realidade e estabelece relações sociais novas, necessárias para o desenvolvimento da humanidade. Diante disso, Martins (2007a) informa:

Desta relação homem-sociedade, sustentada pelos processos de apropriação e objetivações, apreende-se que este não é objeto passivo das influências e determinações sociais, mas, acima de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade aquele que a produz (p. 49).

Por isso, Meira (2003) afirma que, em Marx, o homem não pode ser tomado como um “ser-em-si”, mas como um ser que se relaciona com a natureza e com os homens. É importante frisar que essa relação é mediatizada por instrumentos produzidos pelo homem, como a cultura e a linguagem.

Diante disso, pensarmos em uma Psicologia Escolar Crítica, com base na concepção de homem e sociedade marxista, implica numa atuação que privilegie a relação dialética entre educando e realidade social. Isso significa que a formação do educando se faz por intermédio da modificação que este faz do ambiente e que esse ambiente faz do educando, é uma transformação de mão dupla. Acreditamos que é uma concepção mais otimista do educando, no sentido de que acredita que este é capaz de superar sua natureza humana e constituir-se enquanto indivíduo que transforma e é transformado na relação com outros homens e com as condições materiais. A concepção dialética de indivíduo e sociedade quebra essa visão imutável, mas propõe que é pelas relações (professor, escola, sociedade, família...) que esse indivíduo vai construir a sua subjetividade, já que é nas relações sociais que esse indivíduo se forma. Como denota Meira (2003): “[...] a relação entre homem e a sociedade é de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (p.19).

Ante o exposto, fica incoerente pensarmos em uma Psicologia Escolar que considere o educando apenas como um dado histórico, que passivamente é influenciado pelo seu ambiente social. Diante disso, Meira (2003) coloca que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural podem orientar o trabalho do psicólogo escolar, no sentido de definir melhor a área de atuação e orientar quanto à escolha de teorias e metodologia que permearão sua prática. De acordo com Facci (2004, p.113), existe uma “confluência” entre a teoria de Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica) e a de Vigotski (Histórico-Cultural) que se assenta na base marxista, mas envolve “[...] uma visão dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, história do desenvolvimento do psiquismo [...]” e a

“[...] importância à educação escolar e o trabalho do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento científico socialmente existente”. Nesse sentido, desenvolveremos, nesta seção, no item 3.3, algumas considerações sobre a Psicologia Histórico-Cultural, trazendo os principais fundamentos dessa psicologia no que se refere à relação desenvolvimento/aprendizagem, à função da escola, ao trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem e aos conhecimentos científicos.

Diante dos itens expostos sobre a Psicologia Escolar Crítica, Tanamachi (2000) coloca alguns elementos fundamentais para desenvolver uma Psicologia Escolar a partir da perspectiva crítica que tratamos. São eles: estudar a escola a partir de teorias que a compreendam, a qual está inserida no contexto social e histórico, que abarca um homem concreto capaz de modificar-se; tomar uma Psicologia que explique o homem em constatação e movimento, que supere a sua condição biológica e produza sua subjetividade (individualidade) histórica e criticamente; prezar pela coletividade do trabalho escolar, no qual cada profissional irá contribuir com a especificidade de seu trabalho para o desenvolvimento do educando e do professor, para que este (professor) sinta-se responsável pela qualidade de sua atuação; e, por fim, uma Psicologia Escolar Crítica que adote concepções de educação e Psicologia que enfatizem a relação dialética entre homem e sociedade.

3.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural foi elaborada inicialmente por L. S. Vigotski (1896-1934), mas foi desenvolvida também por A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977). Por isso, para discorrer sobre alguns pressupostos dessa corrente da Psicologia, apoiaremos-nos em autores e pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo da teoria, sem ocultar a base marxista presente nas obras dos autores russos, e à construção de uma psicologia marxista, como afirma Tuleski (2008). Podemos então citar: Facci (2004), Meira (2000, 2003), Tanamachi (2000, 2003), Duarte (2001, 2007), entre outros, como representantes nacionais.

Tuleski (2008, 2009) apresentou o desenvolvimento da psicologia de Vigotski, detalhando os acontecimentos que passavam na Rússia durante e pós-Revolução de Outubro, momento vivenciado por Vigotski, que foi a base material de sua teoria e, por isso, o mesmo defendia que a Psicologia marxista possibilitaria o rompimento com a visão fragmentada e dicotômica de homem.

A Rússia, antes da Revolução de Outubro de 1917, era dominada pelo imperialismo, e a economia do país girava em torno da agricultura. Segundo Tuleski (2009), já no século XX, a indústria russa desenvolveu-se em várias regiões do país de forma extraordinária no que se refere à sua técnica e estrutura, no entanto, a Rússia continuava com a maior parte da população trabalhando com a agricultura. A desigualdade do desenvolvimento industrial em polos centrais, as práticas econômicas feudais em regiões isoladas, bem como a servidão em que viviam camponeses e operários gerou grande insatisfação, culminando com a Manifestação de 1905, em que camponeses e operários se reuniram em frente ao Palácio de Inverno contra a política do governo czarista. Conforme mostra Tuleski (2009), os manifestantes foram fuzilados pelos militares a mando do czar Nicolau II. Depois desse episódio, afirma a autora que houve muitas manifestações por meio de greves e rebeliões dos operários e camponeses.

Nesse ínterim, Lenin, sob o comando dos bolcheviques, lidera a Revolução Russa em uma guerra civil contra o czarismo e toma o poder, transformando a Rússia em USRR (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). Lenin retira as tropas russas da 1ª Guerra Mundial e sofre retaliações dos países capitalistas que deixaram de comprar os produtos agrícolas da nova URSS. O processo de Revolução de Lenin tinha como interesse atingir outras regiões, de acordo com Tuleski (2009) a Rússia “[...] foi condenada ao isolamento empobrecido e atrasado, em decorrência dos anos de guerra civil e da intervenção estrangeira” (p.38). É importante ressaltar que, em 1872, chegam, na Rússia, as obras de Marx. Segundo Figes (1999), a primeira edição estrangeira de O Capital foi publicada na Rússia, influenciando a formação da sociedade comunista. Tuleski (2009) afirma que a Revolução Russa de 1917 foi resultado da derrubada do regime feudal imposto pelo czarismo, bem como do imperialismo capitalista que condenava a população à miséria e ao analfabetismo exagerado. Os camponeses exigiam terras, e os operários, melhores condições de trabalho. Com o fim do império czarista pela Revolução de 1917, era preciso reconstruir a USRR que estava derrubada economicamente e auxiliar a sua população que passando grande fome.

Para isso, Lênin deseja construir uma sociedade comunista em que a base contra o imperialismo capitalista seria a educação de todas as camadas da sociedade e a aliança entre campesinato e proletariado. Cria então a Nova Política Econômica (NEP) que tinha como objetivo investir na educação política e ideológica das massas por uma sociedade comunista, assim como na reorganização econômica do país pela união do campesinato com o proletariado (Tuleski, 2009).

Essa sociedade comunista prezava, como assevera Tuleski (2009), por investimentos na ciência e na tecnologia, na indústria pesada para apoiar o campo na eliminação da escassez de alimentos e em investimentos na educação politécnica, no entanto, de acordo com a autora, ainda imperavam a luta de classes e os interesses divergentes entre burgueses e proletariado. Foi nesse contexto que a teoria de Vigotski surgiria. Nesse sentido, Tuleski (2009) afirma:

Pode-se dizer que a análise de Vigotski em relação à crise da psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A Revolução Socialista possibilitava a construção de uma ‘nova psicologia’, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma como o capitalismo seria superado pelo comunismo (p. 44).

Tuleski (2009) afirma que fica evidente, na obra de Vigotski, o dualismo da psicologia (idealista e materialista) em decorrência de uma sociedade de classes, que ainda era presente, na tentativa de sociedade comunista implantada por Lenin.

Vigotski (1996) deseja construir uma psicologia que rompa com a dicotomia existente entre teoria idealista e materialista da Psicologia. Denota que elas se encontram em uma disputa ideológica e não de superação, pois servem aos interesses de classes distintas e não ao desvelamento das contradições dessas classes sociais. Querem se autoafirmar enquanto ciências psicológicas pautadas na compreensão dos fenômenos psicológicos, ora como resultado da condição natural do homem, ora como resultado das condições sociais. Em ambos os casos, o homem é visto como determinado tanto pela sua natureza quanto pelo seu ambiente social.

Vigotski tinha como objetivo formar uma psicologia que compreendesse o homem como um ser que se constrói social e historicamente por meio das relações humanas que estabelece com o seu meio ambiente, isto é, apropria-se desse meio ambiente, da cultura pelas relações que vai engendrando com os de sua espécie humana, para, assim, sair de sua condição biológica e tornar-se humanamente superior.

Na construção dessa Psicologia, ele propõe uma Psicologia geral, que não significa a união destas outras duas psicologias (idealistas e materialistas), mas a superação delas e, numa atitude ousada, afirma que essa Psicologia deveria ser uma Psicologia Marxista. Para tanto, também propõe que o método mais adequado para nortear a construção dessa teoria seria o materialismo histórico de Marx. É por isso que o nome Histórico-Cultural é tão significativo, pois evidencia o seu alicerce.

Como informa Tuleski (2008), Vigotski não queria propor uma psicologia que fosse uma verdade absoluta, senão estaria negando os seus próprios fundamentos marxistas de história e cultura. A história está em movimento, ela não é estanque, por isso, formular uma ciência psicológica requer o cuidado de contextualizá-la no momento histórico em que se encontra, compreender quais as relações de produção existentes e as relações sociais engendradas, qual a visão de homem e as necessidades concretas que essa ciência emergiu.

Tuleski (2008) explica em seu livro *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*, mais especificamente no capítulo “As interpretações ocidentais à obra de Vigotski”, a razão do uso do termo Psicologia Histórico-Cultural, mostrando a importância do nome já que este deixa em evidência aquilo que a teoria defende como seu fundamento. Segundo Vigotski (1996, p. 412), o nome acompanha o desenvolvimento histórico, apresenta um significado em cada época, por isso sua preocupação em chamar a Psicologia de marxista, já que, sendo uma teoria em ascensão, poderia ser usada equivocadamente. Dessa forma, Vigotski (1996, p. 412) assevera em relação à psicologia marxista que “[...] é preciso compreendê-la como uma tarefa histórica, mas não como algo dado [...]”. Por isso, afirma ser conveniente chamá-la apenas de Psicologia e deixar que outros a considerem marxista. Acredita-se que era grande a preocupação do autor em utilizar os seus conceitos erroneamente e comparar a sua teoria a outras teorias que nada têm de marxistas.

A preocupação de Vigotski era construir uma nova psicologia que levasse em consideração não a mera descrição dos fatos empiricamente adquiridos, nem uma análise metafísica do comportamento humano, mas que entendesse o homem, seu comportamento, o desenvolvimento de seu psiquismo, como parte de uma realidade material e das relações que esse homem desenvolve com essa realidade. Acredita que é a partir das relações reais entre os homens e da sua ação na realidade que transformações tanto externas como internas (psiquismo) serão desenvolvidas. Dessa forma, no próximo item desta seção, trabalharemos alguns conceitos da teoria de Vigotski, com o intuito de pensar em uma atuação crítica importante para a formação do psicólogo escolar.

3.3.1 O desenvolvimento do psiquismo – o processo de humanização e a formação dos processos psicológicos superiores.

Tratar sobre o desenvolvimento do psiquismo em Vigotski implica em defender seu caráter social, histórico e mediatizador. No que se refere ao desenvolvimento do psiquismo humano, no aspecto da historicidade, entende-se que o psiquismo é histórico, pois acompanha

o movimento da história do homem, assumindo, assim, diferentes formas em cada momento histórico do desenvolvimento da sociedade. Por isso, está intimamente relacionado tanto com a vida individual como social do homem. De acordo com Shuare (1990), Vigotski compreende o psiquismo e sua relação com o tempo, que ele (Vigotski) diz que não é um tempo metafísico ou biologizante, mas está ligado à materialidade, por isso denomina-o de história.

Esse movimento histórico é dado a partir da atividade do homem, o qual, ao agir sobre a sua realidade, apropria-se dos conhecimentos, da cultura e das diversas formas de produzir a vida. No entanto, ao mesmo tempo em que se apropria daquilo que já foi produzido (passado), esse indivíduo também produz outras objetivações (presente), que serão base para as produções futuras. Vigotski (1995, p. 67) afirma que a história não é apenas uma referência ao que aconteceu no passado, mas reitera que “[...] Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético²”. A história não é apenas o resgate do passado, mas a construção do e no presente de algo que será apropriado no futuro. Além disso, coloca que a história traz a essência, a natureza daquilo que se deseja conhecer, pois o estudo da história faz com que o homem busque a compreensão dos fenômenos psicológicos a partir da realidade concreta e não nas ideias dos homens. Essa realidade, segundo Bock (2009), traz, na materialidade, as contradições, as leis, as relações sociais, as formas de produção de vida que permeiam a vida do homem e, por isso, exercem influência sobre ele. É importante deixar claro que essa realidade externa não é alheia ao indivíduo, isto é, não é algo estranho a ele. Como afirma Bock (2009) “[...] mundo social e mundo psicológico caminham juntos em movimento” (p.25-26).

Shuare (1990) afirma, pautado em Vigotski, que o desenvolvimento do psiquismo e dos fenômenos psicológicos apresenta além de uma base histórica uma base social. O social assume, para Vigotski, uma característica não determinante do psiquismo humano, mas extremamente essencial para a sua formação. O psiquismo se desenvolve na relação ativa do homem com a sociedade, por isso ao mesmo tempo em que é influenciado pelo social, também o influencia.

Além disso, o social também está para Vigotski em constante transformação, ele não é estático ou imutável, mas acompanha o movimento da história, assim, ao influenciar o desenvolvimento do psiquismo, este assume diferenças estruturais e funcionais. Como já dissemos, não podemos pensar em desenvolvimento humano seguindo uma linearidade, já

² A tradução de trecho do espanhol para a língua portuguesa e para as demais línguas apresentadas neste trabalho é de responsabilidade da autora da dissertação.

que se desenvolve concomitante ao desenvolvimento histórico da sociedade. O psiquismo se desenvolve na relação do homem com a sociedade.

Outra característica do psiquismo, evidenciada por Shuare (1990), em Vigotski, foi o seu caráter mediatizador. Isso significa que a formação do psiquismo é resultado da relação entre homem e o mundo externo, relação que é mediada por instrumentos criados pelo homem. Segundo Shuare (1990), os instrumentos seriam as produções objetivas do homem, como, por exemplo, o martelo e a máquina que surgiram da necessidade de saciar as exigências básicas do homem e que, por isso, causam modificações externas na natureza. Já os signos causam mudanças internas no homem, são ações sobre o psiquismo humano. No entanto, instrumentos e signos estão intimamente ligados, como afirma Shuare (1990, p. 64) “[...] O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente entrelaçados, por quanto a transformação da natureza muda a própria natureza dos homens...”

Leontiev (2004) afirma que

[...] o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual são incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (p. 268).

Para a apropriação dos bens socialmente construídos e historicamente acumulados pela humanidade, é preciso a intervenção de mediadores que permitiram o acesso a tais bens. Como afirma Leontiev (2004), “A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos [...]” (p. 271-272). Por isso, a aquisição tanto da linguagem como do mundo objetivo se faz na interação entre os homens que transmitem de uma geração para a outra as aquisições culturais humanas acumuladas.

Dessa forma, compreendemos que o cerne da teoria de Vigotski é o papel da cultura, do social, cultura e social vistos não apenas como algo estranho ou determinante no indivíduo, mas que, por meio das relações que esse indivíduo engendra com o seu mundo externo, causam transformações externas na natureza e, concomitantemente, no psiquismo humano, formando aquilo que conhecemos como consciência, que não é apenas uma representação mental do objeto, mas o reflexo do real que se torna concreto pensado.

O desenvolvimento cultural do psiquismo humano caracteriza-se pela superação do desenvolvimento das funções psicológicas elementares para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa mudança das funções elementares para as superiores acontecem devido à apropriação da cultura, realizada na interação social.

Leontiev (2004, p. 75) afirma que “a passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico”, pois a partir do momento em que o homem se apropria das produções humanas acumuladas historicamente, ele sai da condição de hominização (biológica) para a humanização (social e histórica). Além disso, “[...] cria no homem aptidões novas, funções psíquicas novas (...)”, que seriam, para Vigotski, as funções psicológicas superiores.

Pode-se afirmar, com base na teoria vigotskiana, que para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), é preciso partir do desenvolvimento das funções psicológicas elementares, que, para Vigotski (1995), são estruturas primitivas, naturais que estão atreladas ao desenvolvimento biológico do indivíduo. Para que estas sejam superadas e se transformem em FPS, é necessário que ocorra a mediação de outros seres humanos, pois essas funções são formadas coletivamente, o que significa dizer que elas acompanham o desenvolvimento histórico da humanidade, por isso estão sempre em transformação. Dessa forma, o professor precisa estar atento ao fato de que as mudanças históricas vão produzir transformações biológicas nas crianças, por isso, na teoria vigotskiana, as mudanças qualitativas da criança não são decorrentes apenas da maturação das suas qualidades inatas, mas o desenvolvimento de suas FPS está atrelado às transformações que acontecem na sociedade. A superação não significa extinção das funções psicológicas elementares, mas existe uma mudança qualitativa entre os dois tipos de desenvolvimento, já que o processo de funções elementares, para Vigotski (1995), “[...] Se trata de um processo estável, terminado, que transcorre de maneira mais ou menos estereotipada” (p.142), e o desenvolvimento das FPS “[...] é o resultado de um choque real entre o organismo e o meio, o resultado da atividade de adaptação ao meio” (Vigotski, 1995, p. 143).

As funções psicológicas superiores são voluntárias, pois são resultados também da relação do indivíduo com a realidade, que exige o domínio dos estímulos externos, que não são apenas instintivos. A cada apropriação que o homem faz, ele se torna mais humanizado, individualiza-se, o que significa dizer que toma características próprias, únicas e se desenvolve enquanto indivíduo para si, isto é, que não se preocupa apenas em sanar suas necessidades básicas (indivíduo em si), mas em transformar a sua realidade social.

Dessa forma, acreditamos que para a Formação em Psicologia Escolar faz-se necessário desenvolver conhecimentos que superem a condição biológica do homem. É preciso ainda que vejam o homem enquanto possibilidade de constantes transformações da sua realidade social e de si mesmo. Estudar o desenvolvimento do psiquismo humano – como resultado do movimento da história, movimento dado pelos próprios homens que, ao agirem sobre a realidade externa, criam instrumentos importantes (psicológicos-signos, linguagem e físicos) que são mediadores da apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento psicológico do indivíduo – é pensar em um homem sempre em construção social e histórica.

3.3.2 A função da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento do pensamento crítico

Para pensarmos em uma formação crítica em Psicologia Escolar, com base marxista, faz-se necessário compreendermos a função da escola dentro da sociedade capitalista. No entanto, essa compreensão somente será possível quando entendermos qual é realmente o seu papel ou a quem ela deve servir. Acreditamos que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo seu maior expoente Demerval Saviani, resgataram a verdadeira essência da escola, ou seja, sua função humanizadora, e mostraram como podemos pensar em uma educação que vai além da aparência, da mera aquisição de conhecimentos, que tem a função de transformar o homem e a sua realidade. Essa perspectiva teórica pode servir de alicerce para pensarmos em uma visão do processo ensino-aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural.

Saviani (2008c), ao tratar sobre o papel humanizador da educação, assevera que assim como o homem necessita produzir bens materiais para a sua subsistência, ele também produzirá bens não materiais (saberes), que são resultados do processo de produção dessa subsistência. A questão é que, para produzir recursos que irão sanar as suas necessidades imediatas, o homem se utilizará do trabalho para a modificação de sua realidade objetiva (aquilo que está dado para ele no mundo real). Nessa atividade, ele precisará, a partir desse real, planejar, abstrair, colocar em ideias aquilo que irá realizar. Segundo Saviani (2008c), “[...] trata-se aqui na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a natureza, ou seja, sobre a

cultura, isto é, o conjunto de produção humana”. (p.12). É essa produção não material que ele irá chamar de educação e que tem como intuito produzir conhecimento humano.

Saviani (2008c) compreende o trabalho educativo como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13).

Quando a finalidade da educação é produzir humanidade no indivíduo, ela se preocupa em transmitir um conhecimento que vai além daquele adquirido espontaneamente, apenas na atividade diária da criança. Saviani (2008b) trata a escola como uma instituição responsável por fazer com que seus educandos assimilem um conteúdo sistematizado. Ele entende esse conteúdo como aquele de caráter “elaborado” e “cultural erudito”, diferente do “espontâneo” e do “cultural popular” e resume dizendo que a preocupação da escola deve ser com o saber científico e não com o saber prático, experiencial. O autor (Saviani, 2008c) coloca um alerta para o fato das escolas estarem sendo palco não da propagação de um saber sistemático, que dispensa instrumentos para a aquisição de conhecimentos, mas de atividades extraclasses que ocupam mais o espaço da escola do que o próprio ensino. Afirma que “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (p.18). Dessa forma, se tivermos claro que o objeto da escola é a transmissão e assimilação do conhecimento, então teremos preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, isto é, como esse conhecimento será transmitido para que o educando tenha condições de apreendê-lo.

Podemos então falar de uma educação que enfatiza o ensino no conhecimento do não cotidiano, o qual, segundo Duarte (2007), refere-se àquele conhecimento que exige reflexão, dedicação para poder produzir novos conhecimentos e que contribui diretamente para a reprodução da sociedade, muito mais do que apenas para o indivíduo em-si.

O que se percebe é que uma educação comprometida é aquela que permite o avanço dos indivíduos humanos e singulares, mediante a apropriação dos conhecimentos que foram sendo elaborados pela ação dos homens na sua realidade material, conhecimentos que dão condições de superação das determinações biológicas e, por isso, da criação de novas

objetivações. Esse movimento de apropriação e objetivação permite a formação do indivíduo que, segundo Duarte (2007), significa “[...] a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado” (p. 26). No entanto, as relações de dominação, que existem no sistema capitalista, tornam a formação do indivíduo deficitária, já que nem todos têm igual acesso à apropriação das características humanas, gerando um fenômeno conhecido como alienação. Para tanto, Duarte (2007) propõe a necessidade de lutar, visto que “[...] lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.” (p.27)

Por isso, no processo educativo, a superação da alienação somente se faz quando o indivíduo, ao se apropriar das características humanas, consegue produzir conhecimentos capazes de transformar a si mesmo e o mundo ao seu redor. Isso rompe com aquilo que Duarte (2007) chama de “individualidade em-si” (ser particular) para tornar-se “individualidade para-si” (desenvolvimento máximo do indivíduo).

Dessa forma, até o momento, compreendemos que a educação, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, funciona como um instrumento de superação da condição biológica do homem, como um instrumento da formação humana do homem, para que possa atingir a categoria de gênero humano, que é a consciência de indivíduo em constante transformação e, de acordo com a análise feita por Duarte (2007), como “reprodução do indivíduo-educando” e da “reprodução da sociedade”.

Com base no conceito elucidado por Saviani (2008c) de que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”, conforme apresentamos acima, Duarte (2007) coloca que o trabalho educativo produz essas duas formas de reprodução (indivíduo e sociedade). Isso indica que a reprodução individual necessária para a sobrevivência da espécie humana, ao longo da história, vai sendo superada, tornando uma necessidade a reprodução da sociedade, que significa a reprodução do gênero humano. Nesse sentido, Duarte (2007) coloca que cabe ao educador não apenas preocupar-se em produzir a humanidade em seus educandos, “[...] mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora”.(p.57)

Segundo Oliveira (1986), a educação cumpre um papel mediador entre a prática social global do homem e a prática educativa, ou seja, instrumentaliza o homem tanto a atuar em seu meio social como a se apropriar do conhecimento científico importante para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. De acordo com a autora, o indivíduo deve

dominar o conhecimento produzido na sociedade, bem como a forma como esse conhecimento é produzido, e coloca que a escola seria o local propício para a instrumentalização e preparação para atuar no seu meio social. Desse modo, como afirma Oliveira (1986, p. 92), “[...] a prática social global é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”, isto é, a prática educativa parte da transmissão da produção material acumulada pelo gênero humano, que é apropriada pelo educando e o instrumentaliza a produzir novos conhecimentos humanos que permitiram o desenvolvimento da humanidade.

Compreendemos que a prática social global seria aquilo que Leontiev (2004) chamou de “experiência sócio-histórica da humanidade” acumulada. Segundo esse autor, esta se apresenta objetivada no mundo exterior para o homem, tanto materialmente como de forma não material, por meio da ciência, da cultura, da indústria, do trabalho. Além disso, Leontiev (2004) salienta que “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (p.273). Isso significa que a educação está atrelada ao desenvolvimento histórico da humanidade, para tanto, fazem-se necessários investimentos na qualidade da prática educativa, principalmente na figura do professor, que é o mediador mais direto para que o educando tenha acesso ao conhecimento e saiba utilizá-lo em seu meio social.

Tomando como referência essa visão transformadora da prática educativa, Oliveira (1986) informa:

[...] uma ação educativa consciente e conseqüente, isto é, uma ação intencionalmente dirigida, possibilita mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para sua luta nas demais instâncias sociais. E assim a influência da prática educativa pode vir a interferir mais incisivamente na sua atuação nas demais práticas (p. 98).

Dessa forma, pensar em educação é pensar na possibilidade de mudança não apenas do homem, mas de toda a sociedade, e a educação escolar, nas palavras de Duarte (2001), citando Saviani, é a forma mais evoluída que a humanidade criou de educação. Mesmo diante dos bombardeios incansáveis da ideologia neoliberal de que existem outras formas de adquirir conhecimentos, acreditamos que a escola é o espaço superior de apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história e da criação de novos conhecimentos. E pelo fato de acreditarmos na educação escolar, precisamos, enquanto psicólogos, ter um olhar mais crítico e contextualizado da educação.

No que tange à formação do Psicólogo Escolar, este precisa se envolver não apenas com o ambiente institucional escolar, mas estar atento se a escola está cumprindo com a sua função primordial, que é socialização do conhecimento produzido pela humanidade, a qual irá permitir o máximo desenvolvimento do homem. Isso significa que a escola precisa investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, segundo Martins (2010), são essas funções que “[...] sustentam o desenvolvimento da consciência que, por sua vez, exige o pensamento em conceitos”. (p.51)

Os conceitos são abstrações formadas do contato da criança com a sua realidade externa por meio da ação de outros homens que tornam esse mundo externo acessível pela utilização da linguagem. A formação de conceitos, para Vigotski (2000), está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, sendo a palavra o signo que permite o domínio dos processos psíquicos e o desenvolvimento de novos conceitos. Diante disso, Vigotski (2000) afirma, quanto à formação de conceitos:

O processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo. É somente na adolescência que se desenvolve esse domínio dos próprios processos de comportamento com o emprego de auxiliares. (p.172)

Os conceitos iniciam a sua formação na infância, ainda de forma muito confusa, por agrupamentos desorganizados (estágio do sincretismo), com o estabelecimento de pensamento generalista que agrupa os objetos, levando em consideração as características visíveis e concretas dos objetos (estágio do pensamento por complexos). Como afirma Vigotski (2000), no estágio do pensamento por complexos, as abstrações são muito frágeis, sendo “[...] fraquíssimo o processo de discriminação de atributos.” (p. 220). No terceiro estágio de evolução do pensamento infantil, encontramos, e ainda na infância, o estágio dos conceitos potenciais. Estes são potenciais, porque as crianças já são capazes de destacar, a partir da relação que estabelecem com os objetos de sua realidade externa, um atributo comum que reúne tais objetos. De acordo com Vigotski (2000, p. 223), eles “[...] são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram essa possibilidade [...]”, pois a abstração acontece de forma isolada. Para Vigotski, a formação de um conceito somente se completa quando é possível realizar o processo de análise e síntese de um objeto, e a palavra desempenha um papel muito importante, pois orienta a atenção da criança à sintetização dos atributos. Isso fica claro na explicação de Vigotski (2000), quando evidencia que:

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que o cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinar atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano. (p.226)

Essa formação de conceitos assume o seu amadurecimento na adolescência, pois surge como resultado da solução de um problema concreto, real para o adolescente. Vigotski percebeu que a formação de conceitos envolve uma via prática e concreta, que vai sendo interiorizada pela criança por meio da palavra e assumindo um caráter abstrato, resultado das sínteses dos atributos do objeto. O pesquisador ampliou o seu desenvolvimento dos conceitos, afirmando que a criança desenvolve tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos; desenvolvimento que depende da relação da criança com o objeto experienciado.

Por conhecimentos científicos, Vigotsky (2000) entende os conhecimentos sistematizados que se organizam por meio de regras lógicas, e sua assimilação acontece pelo aluno com a mediação de um adulto mais desenvolvido, no caso o professor, que passa de forma sistematizada tais conhecimentos. Estes não são acabados, mas possibilitam ao aluno estabelecer novos conhecimentos. Além disso, segundo o autor (Vigotski, 2000), o desenvolvimento dos conceitos científicos acontece com a participação das funções psicológicas superiores/complexas, formadas na internalização do conteúdo cultural produzido pela humanidade. Dessa forma, em Vigotski (2000), a formação dos conceitos científicos não se dá naturalmente, e eles precisam ser internalizados, pela ação de mediadores, como os professores.

Os conceitos espontâneos se formam da experiência cotidiana do indivíduo, partem então da prática para a abstração e são a base dos conceitos científicos. Dessa forma, Vigotski (2000) afirma que a aprendizagem escolar desenvolve os conceitos científicos, mas deve levar em consideração os conceitos espontâneos produzidos pela criança na sua relação prática com a realidade externa.

Pensar em uma formação crítica em Psicologia Escolar significa discutir a qualidade daquilo que está sendo ensinado na escola, o domínio de um conteúdo que leva ao questionamento da sociedade capitalista, das ações do homem e também à mobilização de

transformações concretas em sua realidade externa, que, acreditamos, somente será possível com a formação consciente de conceitos.

Uma formação crítica deve levar o acadêmico de psicologia a vislumbrar formas de avaliação que superem a psicometria e que invistam no conhecimento das potencialidades dos alunos, que deem valor à mediação no processo de avaliação e que considerem que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da apropriação dos conhecimentos e, portanto, é dependente do acesso dos alunos aos bens culturais.

3.3.3 O trabalho do professor na perspectiva vigotskiana.

Basso (1994), ao tratar em sua tese sobre a formação da subjetividade e objetividade do professor, afirma que as condições subjetivas do trabalho do professor são aquelas “características do trabalho humano”, que envolvem a consciência e a autonomia. A autora coloca que o professor tem autonomia em sala de aula no que se refere à metodologia empregada, aos conteúdos que serão ministrados, bem como às atividades pedagógicas mais pertinentes para o seu aluno, podendo, com isso, dificultar as ações de controle do Estado. No entanto, essa autonomia somente é possível quando o professor domina a metodologia, os conteúdos, senão passa apenas a reproduzir o conhecimento apresentado nos livros didáticos.

Em artigo para a Revista Educação e Filosofia, Saviani (1997) aponta que, no ato de ensinar, o professor produz conhecimento no aluno, ou seja, o conhecimento de matemática, geografia, história que o aluno não tinha, ele passa a adquirir, podendo dizer que houve uma produção de conhecimento pelo professor no aluno. No entanto, o autor aborda algumas condições necessárias aos professores para que essa produção atinja o seu objetivo, isto é, produzir conhecimento. Diante disso, coloca que o professor precisa dominar os “conhecimentos específicos” que estão relacionados ao domínio do conteúdo da disciplina ministrada pelo mesmo; o conhecimento “didático-curricular”, que é a forma de organizar e sistematizar esse conhecimento específico; o “saber pedagógico”, conhecimento das teorias da educação que orientarão a ação educacional do professor. Além desses, há o saber das “condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” e o “saber atitudinal”.

Como afirma Basso (1994), é preciso que o professor tenha as condições mínimas objetivas para a realização de seu trabalho. Ao não proporcionar essas condições, o Estado consegue exercer controle sobre a autonomia do professor e, como resultado, a autora informa que teremos um trabalho alienado, por isso afirma:

A natureza do trabalho docente, então, não tem possibilitado uma maior objetivação do processo, propiciando uma certa autonomia ao professor e evidenciando a importância das condições subjetivas para a realização da atividade pedagógica. Estas discussões subjetivas pressupõem a formação do professor que se manifesta na compreensão do significado da sua atividade (Basso, 1994, p. 24).

Basso (1994) denota que o significado do trabalho do professor realmente acontece quando consegue atrelar as suas diversas ações pedagógicas ao resultado final de seu trabalho, que é a ação concreta dessas ações pedagógicas, isto é, o aprendizado do aluno. Por isso, a prática pedagógica do professor deve ser conscientemente elaborada, ou seja, o educador deve estar, a todo momento, consciente do fim de suas ações pedagógicas, a fim de desenvolver uma prática comprometida com a transformação do educando.

Significado, de acordo com Leontiev (2004), é o fim consciente de sua ação (do professor), o sentido pessoal é o motivo que o estimulou a praticar tal ação. O significado ou as significações surgem da relação que o homem estabelece com seu meio, pelo trabalho, e é um reflexo da realidade em minha consciência elaborada historicamente pelo homem. Resumindo: “[...] é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (Leontiev, 2004, p. 101).

Como já vimos, sentido, de acordo com Leontiev (2004), é aquilo que vai me levar à prática de uma determinada ação, mas essa ação somente terá sentido se descobrimos o motivo que está ligado a ela. Dessa forma, para que o trabalho do professor seja eficaz, no que se refere à transmissão do conhecimento, é preciso primeiro descobrir o que está lhe motivando a ensinar, motivação que Leontiev (2004) entende como a consciência do fim ou do objetivo de sua ação. Quando o homem sabe qual é o objetivo da sua ação (motivo), essa ação assume um sentido pessoal para o professor.

Segundo Basso (1994), “O motivo que induz o indivíduo a agir não pode ser entendido como inteiramente subjetivo, ou reduzido ao sentimento de uma necessidade” (p.27), nem o sentido pessoal de uma ação é puramente introspectivo, mas tem uma base material. O fato de passar pela consciência individual, para Leontiev (2004), não perde o seu caráter objetivo, apenas assume significados particulares que estão ligados à realidade objetiva, concreta.

De acordo com esse autor, esse sentido pode alterar, pois pode mudar o motivo que o corresponde. A partir disso, o psicólogo escolar pode trabalhar com o professor no sentido contribuir para que este analise se o motivo de sua ação está ligado ao aprendizado do aluno, pois, como vimos, no foco do trabalho do psicólogo escolar, na perspectiva crítica, é preciso

se preocupar com a qualidade do ensino do professor, que está intimamente ligada ao motivo final de sua ação. Ou seja, o professor somente desenvolverá uma prática educativa humanizada, isto é, de superação dos comportamentos instintivos e primitivos do educando, se, nessa prática, estiver ligado o motivo final de sua ação, o aprendizado do aluno, o qual o professor assume como necessário para o seu desenvolvimento enquanto ser humano e enquanto agente transformador de seu meio social.

As funções psicológicas superiores (FPS) são processos psíquicos construídos por meio das relações sociais, relações que o indivíduo engendra com outros humanos, e em sua atividade material (trabalho). É por meio do trabalho que as mudanças externas e internas se processam, pois ao agir sobre a natureza, na satisfação de suas necessidades básicas, promove-se, conforme afirma Facci (2010) “[...]a formação das faculdades humanas criadas historicamente”. Por isso, Vigotski (1995) afirma que é um desenvolvimento social, pois parte de fora para dentro.

Como informa Shuare (1990):

A luz desta concepção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (propriamente humanas) fica claro um dos momentos mais importantes ao nosso julgamento, da teoria de Vigotski: a afirmação de que a função, nesse desenvolvimento cultural da criança, aparece duas vezes: uma vez no plano social, como função compartilhada entre duas pessoas (criança e outro) como função interpsicológica, como função de apenas um indivíduo como função intrapsicológica (p. 66).

Mas esse desenvolvimento somente é possível devido às mediações, que vão dar significados aos objetos e às ações das crianças. Por isso, o trabalho do professor, enquanto mediador, é demasiado importante, já que ele possibilita a apropriação e a ampliação do conhecimento da criança, uma ampliação que significa transformações internas na sua capacidade mental e na sua visão de mundo. Antes, fazer uma conta de subtração implicava em contar um a um pela criança, mas ao preparar atividades que promovam o desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas, o professor instiga a criança a abstrair, pois conforme a criança vai tendo acesso aos números, ela vai superando o concreto. A linguagem tem, para Vigotski, não apenas a função de comunicação, mas causa mudanças internas na criança. Afirma o autor que:

[...] A conexão objetiva entre a palavra e o objeto deve ser utilizado funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Tão somente depois a palavra terá sentido para a própria criança. Consequentemente, o significado da palavra existe antes objetivamente para outros e tão somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas (Vigotski, 1995, p. 150).

Mesmo não tendo dedicado uma obra específica sobre o papel do professor, Vigotski, ao tratar sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do homem, também resgata o papel da escola como extremamente importante para a superação da condição biológica do homem, que apropria de conhecimentos importantes tanto para o seu desenvolvimento social como pessoal. Assim, fica evidente o papel do professor, já que essa apropriação somente é possível, se o professor atua comprometido com a transmissão do conhecimento científico e com o aprendizado de seu aluno. É claro que a qualidade do ensino não depende unicamente do professor, pois, como já abordamos neste mesmo item, interferem no trabalho do professor tanto questões objetivas como subjetivas.

Vigotski (2005, p. 35) afirma que “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”, mas para compreender essa relação, é preciso levar em conta dois níveis de desenvolvimento da criança. Um chamado de efetivo, que é aquele nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, e o desenvolvimento potencial, que significa a capacidade da criança desenvolver-se intelectualmente com a ajuda de alguém e atingir níveis mais elevados de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2005), o desenvolvimento potencial se baseia “nas futuras potencialidades de desenvolvimento”, isto é, naquilo que a criança, no processo de maturação biológica, está desenvolvendo e não apenas naquilo que já desenvolveu (desenvolvimento efetivo ou real). Vigotski (2005) afirma que quando a prática pedagógica do professor fica apenas naquilo que a criança já superou, então ocorre uma limitação na sua capacidade de desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (2005):

[...] Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento. (p.38)

Portanto, cabe ao professor se apropriar do desenvolvimento já adquirido da criança e, de posse desse conhecimento, proporcionar um ensino que leve a criança a superar o aprendizado que já tem e a se apropriar de novos conhecimentos. Isso significa atuar na zona de desenvolvimento proximal, denominada, por Vigotski, como aquilo que a criança tem capacidade para aprender. Como afirma o autor, a aprendizagem não inicia na escola, mas antes dela. É um aprendizado realizado informalmente, mas nunca parte do zero e informa que o psicólogo precisa estar atento a esse fato.

Diante do exposto, compreendemos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, defendida por Vigotski (2005, p. 34), na qual a aprendizagem promove o desenvolvimento, pois por meio das relações com os outros, o indivíduo se apropria de conhecimentos que, ao entrarem em contato com os conteúdos já apropriados pelo indivíduo, irão ativar os processos internos de seu desenvolvimento, gerando novos conhecimentos, que agora farão parte das aquisições já realizadas pela criança. Aprendizagem é então um processo dinâmico por isso, Vigotski (2005) afirma que:

[...] a aprendizagem não é em si mesmo desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem (p. 40).

Além disso, outra hipótese defendida por Vigotski (2005), no que se refere à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é a de que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p.41). Por isso, o professor, como mediador, é aquele que se preocupa em tornar o saber prático, espontâneo, em saber escolar, científico, ou seja, que se utiliza dos conhecimentos da prática e os relaciona com as teorias que abordam sobre o assunto, conforme informa Facci (2004).

De acordo com Martins (2007a), a preocupação com a formação do professor não deve encaminhar somente para que ele reflita sobre a sua prática (“professor reflexivo”), colocando nele a responsabilidade única de lidar com todas as situações concretas, condições objetivas, como estrutura das escolas, investimento na formação do professor e na escola, condições salariais. Quando se faz isso, a autora afirma que deixamos de analisar a sociedade capitalista, que deseja formar alunos e professores adaptados, que não questionam e que não se

humanizam, tornando-os alienados à sua realidade social. Por isso, Martins (2007a) afirma que tal atitude de dominação “[...] acaba por não conferir a devida ênfase à formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação de conhecimentos historicamente sistematizados” (p.23). A autora aponta que é preciso retirar o foco autorreflexivo do professor e pensar na real crise do sistema educacional, “a função social da escola”, e preocupar-se com a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado.

Investir na subjetividade do professor é, para Martins (2007a), compreender que a sua construção é social, pois partiu da apropriação que o indivíduo fez da realidade objetiva, influenciada pelas condições econômicas e políticas de uma época. Porém, uma vez formada a subjetividade, isso não significa o rompimento com a objetividade, mas sim uma relação constante entre subjetivo e objetivo. Além disso, a formação dessa subjetividade é histórica, pois está sempre acompanhada das transformações da sociedade, sendo dinamicamente formada.

Diante disso, é preciso que o trabalho do psicólogo escolar se comprometa com o desvelamento de uma estrutura política, econômica atrelada à formação de uma consciência alienada, adaptada às exigências capitalistas de produção, que privilegia a divisão de classes, as desigualdades no acesso ao saber e a deslocalização do saber historicamente acumulado pela humanidade da escola para o cotidiano do educando. Inserido nessa estrutura, o professor vai perdendo o significado do seu trabalho, pois a transmissão de conhecimento, objetivado historicamente pelo homem, já não se torna tão necessário, é preciso criar para a vida. Além disso, o motivo, que é aquilo que leva o indivíduo a agir, também se esvai, pois já não há necessidade de ensinar. O professor se torna um facilitador, que cria situações para que as crianças aprendam por si mesmas, levando em consideração apenas o seu desenvolvimento real.

Por isso, na perspectiva crítica de Psicologia Escolar de base marxista, no trabalho com o professor, Meira (2003) afirma que o psicólogo deve levar o educador a repensar a sua prática e a teoria que a sustenta, bem como a comprometer-se com a função humanizadora da educação. Acredita-se que é preciso resgatar a importância da transmissão do conhecimento e, por isso, do papel do professor enquanto mediador que atua na zona de desenvolvimento proximal, ensinando conhecimentos que permitam não a adaptação do indivíduo à sociedade, mas a transformação dessa.

Essa transformação somente será possível quando o professor tornar os conhecimentos científicos acessíveis ao educando, visto que são estes que irão mobilizar o desenvolvimento

das funções psicológicas superiores e que possibilitarão a formação da consciência humana e, assim, um maior domínio de seu desenvolvimento intelectual e pessoal (comportamento). Como afirma Meira (2000) “[...] o processo pedagógico escolar implica não apenas a formação do educando, mas também o próprio processo de formação e desenvolvimento do educador” (p.40).

Na formação do psicólogo escolar é importante contemplar estudos que discutam sobre a formação e atuação do professor, para que o profissional da Psicologia não pautue sua atuação em uma crítica ao professor, sem conhecer realmente qual deve ser o seu trabalho, como ocorreu sua formação acadêmica e as condições objetivas, uma vez que nem sempre estas colaboram para que o professor desenvolva sua prática, tendo como norte a humanização dos alunos. O psicólogo, conforme destaca Facci (2009), precisa se inserir na escola como um colaborador do professor, parceiro na efetivação de medidas que conduzam o aluno à apropriação dos conhecimentos e ao sucesso escolar.

3.4 – FAZENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO COM VISTAS A UMA ATUAÇÃO CRÍTICA

Diante do exposto, a formação crítica do psicólogo, para atuar na escola, deve incidir sobre alguns aspectos que consideramos importante que sejam desenvolvidos na academia, como a importância do método de análise dos fatos humanos, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo, a função primordial da escola, o resgate do professor e do redirecionamento crítico da Psicologia Escolar.

Neste trabalho, o conceito de crítica envolve, como método de análise, o materialismo histórico-dialético de base marxista, que compreende a concreticidade, a história e a essência dos fenômenos psicológicos.

Para estudar o fenômeno psicológico, como fato social concreto, é preciso entender que este tem uma base material externa que o formou. Antes de se tornar interno, um fato estava primeiro no externo. Dessa forma, como afirma Vigotski (1995), é o ambiente externo, por meio da relação com os homens, que oferece sentido ao fato, o qual é depois internalizado pelo homem.

O homem concreto, para Saviani (2004), pautado na teoria marxista, não é o homem empírico, acessível pela nossa percepção, mas é concreto pelo fato de ser síntese de múltiplas determinações e cabe à análise buscar compreender o real enquanto totalidade e não soma das

partes. A apreensão desse homem concreto, entretanto, não é algo apenas da nossa percepção imediata do real, mas, como afirma Martins (2008), passa pela nossa consciência, pelo processo de análise e se torna concreto pensado. Esse concreto pensado irá retornar à realidade empírica e se contrapor, para se tornar síntese de múltiplas determinações, ou seja, é a relação dialética entre concreto pensado e realidade empírica que permitirá a construção de uma totalidade concreta de homem, de fenômeno psicológico. Dessa forma, entendemos que esse homem não é refém da realidade externa, mas também a influencia, por meio de sua atividade: o trabalho.

É o trabalho que permite o movimento da história. Portanto, história, para o materialismo histórico-dialético, não se refere ao passado, mas sim a uma construção, que se deu a partir da ação do homem sobre a sua realidade e ação. Esta tinha finalidade, intencionalidade: sanar uma necessidade. De acordo com Andery et al. (2004), “[...] Se o homem se transforma e transforma a natureza, mudam, nesse processo, também suas necessidades materiais” (p. 408).

Dessa forma, para entendermos por que, em um dado momento, se faz essa ou aquela interpretação na psicologia escolar, é preciso ter como base a necessidade material. Por isso, ao estudar o fenômeno psicológico, precisamos compreendê-lo enquanto uma construção na materialidade histórica. Para o materialismo histórico-dialético, a construção do conhecimento dá-se pela apreensão do aparente, para chegar à essência do fenômeno. Isto é, parte-se do empírico, daquilo que é perceptível, para se chegar ao desvelamento da realidade concreta, percorrendo a própria história. Quando o professor de Psicologia vai discutir com os alunos a elaboração das teorias psicológicas que explicam o ensinar e o aprender, é necessário ter clareza da historicidade que permeia a elaboração dessas teorias, o contexto em que elas foram produzidas e o que levou à necessidade da construção dos pressupostos adotados.

Diante disso, a essência dos fatos está no homem e – no nosso caso, professor de psicologia – no processo de formação, ou seja, a essência está em levar o aluno a não se contentar com aquilo que está evidente no mundo externo, porque o real nem sempre mostra o que de fato o é, pois está dominado pelas condições impostas pelo capitalismo, que aliena o homem, o seu trabalho e o que produz desse trabalho. Portanto, ir à essência dos fatos implica em mostrar o viés ideologizante da prática do psicólogo escolar que, para garantir o seu status de ciência, alia-se aos ideais capitalistas de homem, legitimando uma prática conformista e adaptativa do homem à sociedade.

Resumindo: uma Psicologia Escolar Crítica que adota o método do materialismo histórico-dialético, procura, na vida material/real dos homens, a explicação do fenômeno

psicológico, pois, com a materialidade, supera-se a explicação desse homem com base na lei da natureza. Além disso, compreende que esse fenômeno psicológico não é o mesmo sempre, mas ele está sendo construído historicamente, adotando sentidos e interpretações diferentes, por isso, uma Psicologia Escolar Crítica não toma os fatos *a priori*, como se estes sempre tivessem um mesmo formato, mas em permanente movimento e transformação. A Psicologia Escolar Crítica procura, dentro do método, entender ainda que esse fenômeno é formado a partir da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa desvelar a visão de homem, de educação, das ideologias propagadas e criar uma prática social (unir teoria e prática) transformadora.

Uma Psicologia Escolar Crítica, precisa adotar o desenvolvimento do psiquismo humano como uma construção histórica, pois, como já escrevemos na explicação da importância do método do materialismo histórico-dialético, os fenômenos psicológicos, e incluímos aqui o psiquismo humano, não constituem algo estanque e imutável, mas se transformam e ficam, cada vez mais complexos, ao se apropriarem dos conteúdos culturais humanos produzidos em sociedade, os quais também sofrem mudanças provenientes das mudanças que vão ocorrendo na sociedade e, por isso, na história. Como afirma Martins (2007a) “[...] significa que o psiquismo está determinado pela sua relação com o mundo exterior, não sendo nada puro ou abstrato” (p. 64). Essa determinação não coloca a atividade mental interna como refém da externa, mas em uma relação dialética, ou seja, a realidade externa mobiliza a formação de estruturas psíquicas, que, depois de formadas, serão usadas para a apropriação de outros conhecimentos presentes na realidade externa em uma operação mais elaborada, mais complexa. Externo e interno estão mutuamente se influenciando e gerando operações tanto externas como internas mais complexas, como denota Martins (2007a). Portanto, no processo de formação do futuro profissional, é fundamental levar o aluno a compreender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo atrelado ao aspecto pedagógico, e este, por sua vez, está atrelado aos ditames do capital. É nesse contexto que o fracasso escolar tem que ser pensado na universidade.

A apropriação cultural é demasiado importante para a construção do psiquismo humano; no entanto, a socialização dos conhecimentos é realizada de forma desigual e contraditória, pois está inserida em uma sociedade de classes, que privilegia o individual, a propriedade privada, por isso, favorece, nessa apropriação, aqueles que têm capital para adquirir esse conhecimento cultural produzido pela humanidade. De acordo com Facci, Tuleski e Barroco (2009) isso acontece porque “[...] apenas uma minoria tem acesso ao que há de mais elevado e, mesmo estes, numa sociedade em que o capital é o motor de todas as

coisas, também se corrompem no processo de acumulação/exploração, isto é, se desumanizam” (p.24).

Quando a Psicologia analisa o psiquismo como resultado de abstrações, Facci, Tuleski e Barroco (2009) consideram que é descartada a análise dialética entre a relação homem e natureza, dividindo esse homem em partes e, o mais preocupante, coloca esse homem submisso à sociedade, pois ele vê essa sociedade como algo estranho a ele. As autoras colocam que a Psicologia e a Educação são chamadas para a legitimação dessa visão reducionista e diferenciada de homem em suas avaliações da criança. Por isso, defendemos que, para a formação da psicologia crítica, faz-se necessário, além das categorias defendidas neste item (3.4), o resgate da função primordial da educação, do professor e de psicologia.

Pensar em uma Psicologia Escolar Crítica, que adota o desenvolvimento do psiquismo humano enquanto uma construção histórica, implica em adotar teorias e práticas que defendam uma forma de educação que cumpra com a função de transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, necessários para o desenvolvimento integral do indivíduo. Leontiev (2004) coloca que a educação é fundamental para o processo de humanização, para o homem tornar-se humano, a partir da apropriação dos bens culturais. Para realizar tal fim, o psicólogo escolar precisa conhecer a realidade escolar, isto é, a sua necessidade histórica no Brasil, as influências políticas e econômicas que incidem sobre a escola, as ideologias propagadas por meio da escola, a fim de realizar ações que vão além da adaptação do educando, do educador e da equipe pedagógica ao ideário capitalista. O professor deve levar ao questionamento da realidade, que somente é possível com a tomada de consciência da mesma.

De acordo com Martins (2007b), a educação escolar, ao cumprir com a sua função de humanização dos educandos, permite a construção de propriedades que constituem a personalidade humana, tornando o homem não um ser genérico, mas particular e singular. Por isso, a educação é tão importante para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois, ao transmitir o conhecimento, este é apreendido (aprendizagem) pelo indivíduo, que interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se complexificam a cada nova aquisição do homem, tornando-o cada vez mais capaz de produzir novos conhecimentos e dominar e transformar a realidade. Para tanto, Facci (2004) afirma que a escola deve ser “(...) um instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora” (p. 232).

Nesse processo de apropriação e objetivação de novos conhecimentos, insere-se a figura do professor, como mediador entre os conteúdos elaborados pelo homem e aqueles que o educando irá alcançar. Dessa forma, cabe ao psicólogo escolar, no trabalho com os professores, investir no resgate da função de ensinar do professor, no acesso ao conhecimento, o qual permite a superação do conhecimento espontâneo para o científico. Por isso, uma Psicologia Escolar Crítica mobiliza a construção de uma prática educativa por parte do professor, que privilegie o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e isso somente será possível se o professor procurar ensinar os conhecimentos científicos, que vão além dos conhecimentos do cotidiano, das experiências. Como afirma Facci (2004), a atividade pedagógica do professor deve estar estruturada “[...] de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (p. 241).

O professor, portanto, precisa ensinar aqueles conteúdos que o aluno, por si só, não consegue aprender, isto é, precisa atuar como mediador na zona de desenvolvimento próximo e transformar o conhecimento espontâneo e desorganizado do aluno em conhecimento escolar científico assimilável pelo educando. Cabe, nesse sentido, ao psicólogo escolar, dentro da postura crítica de base marxista, resgatar a função de ensino do professor, que está atrelada à transmissão de conhecimento capaz de ser aprendido pelo aluno e que gere não apenas uma mudança interna, mas uma mudança na sociedade, no coletivo. Essa mesma função cabe ao professor universitário, ao formar futuros psicólogos.

No contexto escolar, a atuação do psicólogo também implica em investir na subjetividade do professor, que é produzida histórica e socialmente. Isso significa que o sentido pessoal que o professor tem de seu trabalho, de seus alunos, da escola em que desenvolve a sua atividade não se formou apenas no plano individual, mas, para ser individual, primeiro partiu das relações sociais que teve com outros homens e com a realidade material, bem como se apropriou dessa realidade. O trabalho com o professor não pode ficar apenas na reflexão, no mundo das ideias, há uma materialidade que a produziu (subjetividade), uma necessidade que leva o professor a trabalhar não apenas por uma questão de sobrevivência, mas de desenvolvimento enquanto humano, enquanto alguém na sociedade.

A alienação do trabalho do professor pode ser catastrófica, porque, segundo Duarte (2007), implica na alienação de seu produto, que é “[...] a formação do indivíduo educando” (p.56). Essa alienação, de acordo com o autor, irá gerar um professor que produz apenas para a sua sobrevivência e reproduz a sua alienação em sala de aula. Segundo Duarte (2007) “[...] A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social” (p.56).

Portanto, na formação do Psicólogo Escolar, é preciso dar ênfase à prática que mantém a hegemonia da sociedade capitalista. Para tanto, Meira (2003) coloca que as universidades precisam se comprometer com o processo de humanização e transformação da sociedade, e isso somente é possível com uma formação acadêmica que privilegie o desenvolvimento consciente de seus educandos. A humanização do aluno, também no caso da universidade, depende da humanização do professor, isto é, do acesso desse professor aos conhecimentos produzidos na relação entre Psicologia e Educação.

Diante disso, acreditamos que o futuro psicólogo escolar deve conhecer a história e a estrutura política da sociedade e aquilo que é defendido pelos governantes no que se refere à educação, ao conhecimento da teoria que permeia o trabalho educativo e à apropriação de teoria psicológica que tem um direcionamento crítico da sociedade capitalista. Como assegura Meira (2003, p. 64), formar “[...] um profissional comprometido com as necessidades sociais humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem”.

Essa é uma proposição de formação que fazemos, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, mas será que a formação dos psicólogos no Estado do Paraná, para atuarem na educação, caminha nessa direção? Na próxima Seção, abordaremos essa temática.

4. A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ.

O objetivo desta Seção é apresentar os dados resultantes de uma pesquisa documental acerca das ementas, objetivos e bibliografias utilizadas nos cursos de graduação em Psicologia do Estado do Paraná, bem como as entrevistas com os coordenadores e, em alguns casos, professores da área escolar. No entanto, antes de passarmos para a coleta e análise dos dados apresentaremos no item 4.1 um breve relato da Psicologia Escolar no Paraná.

4.1. A PSICOLOGIA ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.

A história da Psicologia Escolar no Paraná de acordo com Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009) esta ligada as Escolas Normais Secundárias e as clinicas particulares para atendimento de alunos com problemas escolares. De acordo com Alves (1997, p.15), as Escolas Normais “foram centros difusores de cultura, entusiasmo e interesse pela psicologia. Da Psicologia relacionada com a Pedagogia. Da Psicologia aplicada aos problemas de ensino e aprendizagem”. As abordagens que mais se trabalhavam nestas escolas, segundo a autora (Alves, 1997), era a de Piaget, a Escala de Binet e os estudos de Claparède, entre outros.

Alves (1997) em seu livro *Memória da Psicologia no Paraná* faz um resgate de como a Psicologia foi desenvolvendo no Paraná, dando maior ênfase a Universidade Federal do Paraná, que antes de sua constituição em 1973, era denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, que passou a funcionar em 1938. É interessante o resgate feito por esta autora quanto as disciplinas de psicologia que eram trabalhadas nesta Faculdade nos cursos de Pedagogia, como: Psicologia Genética, Biologia da Educação, focando a alimentação das crianças e sua interferência na aprendizagem das mesmas. Além disso, eram realizados cursos promovidos pelos alunos que tinham se formado no curso de Pedagogia, os quais buscavam em São Paulo, mais especificamente na USP, novidades para o trabalho do psicólogo. Dentre estes cursos, Alves (1997) destaca os de Orientação Educacional, Higiene Mental, Psicologia da Adolescência, Psicologia da Afetividade, entre outros.

Mesmo que a autora (Alves, 1997) tenha feito um resgate mais especifico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, entendemos que esta tendência do modelo tradicional de Psicologia estava presente em todo Brasil. Isto fica ainda mais evidente quando em 1953, foi realizado em Curitiba o primeiro Congresso Brasileiro de Psicologia e discutido com os professores de Psicologia e o MEC, como se daria a formação de especialistas em

Psicologia. Em 1954, é convocada uma comissão que se reunira no Rio de Janeiro para preparar o anteprojeto para os cursos de Psicologia, do qual participou a professora de Psicologia da Educação da FFCL da UFPR a senhora Porcio Guimarães Alves. (Alves, 1997)

Este anteprojeto, segundo informou Alves (1997), ficou dividido em três anos de curso fundamental compreendendo as disciplinas de História da Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento, Estatística aplicada a Psicologia, Psicologia Diferencial, Psicologia da Personalidade, Psicologia Patológica, Psicologia Social, Psicologia Geral, Psicologia Experimental, Psicologia da aprendizagem, Fundamentos biológicos da Psicologia, Fisiologia e Endocrinologista, Sociologia, Antropologia Cultural e Introdução a Filosofia. Para a continuação, teriam os cursos de pós-graduação que durariam 2 anos, aplicados a área Clínica, Educação e Trabalho. No que se refere a área educacional, seriam ministradas as disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, Teoria e Prática das Medidas Escolares, Psicologia da Aprendizagem, Estudo e tratamento dos desajustes escolares, Psicologia das matérias de ensino, Administração escolar, tendo uma prática de 12 horas. De acordo com Alves (1997) “a formação em Psicologia deveria ser feita nas Faculdades de Filosofias, por meio dos cursos de Bacharelado, em três anos, e o de Licenciatura em Psicologia, em dois anos” (p.30)

Em 1956, foi criado em Curitiba a primeira clinica de Psicologia do Paraná chamado de Serviço de Orientação Psicopedagógica, informa Trevisan (1991). No ano de 1962, Trevisan (1991) denota que foi criado outro centro sob a orientação da psicóloga Pórcia Guimarães Alves, que tratava de crianças excepcionais e com problemas de aprendizagem, ficando em atividade até 1971.

Em 1968 foi criada uma universidade no Paraná, chamada Universidade Católica do Paraná que atualmente é a Pontifícia Católica do Paraná (PUC-PR), o primeiro curso de psicologia que teve seu inicio em 1969. (Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009) e Trevisan, 1991). Após a PUC ter iniciado o curso de Psicologia outras instituições seguiram o seu exemplo, como informa Trevisan (1991),

Em março de 1972, na Universidade Estadual de Londrina, e em agosto deste mesmo ano, no Cesulon – Centro de Estudos Superiores de Londrina, ambos na cidade de Londrina; em 1973, na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba; em 1974, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti, em Curitiba; em agosto de 1979, na Universidade Estadual de Maringá, e, finalmente, o último criado no Estado, em julho de 1976, na Faculdade de Ciências da Saúde, na cidade de Umuarama. (p.17)

No que se refere a disciplina de Psicologia da Educação as autoras Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009) fizeram um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas dos anos de 1985 a 2006 e constataram que o ano de 2003 foi o ano de maiores publicações diretas e indiretas voltados para disciplinas de Psicologia da Educação. Dentre estas publicações as autoras destacam:

Puttini (1988), com a dissertação de mestrado *O Ensino de Psicologia Aplicada à Educação no Curso de Habilitação ao Magistério*; Feitosa Júnior (1991) e a dissertação de mestrado *A Psicologia Educacional na Opinião do Aluno do Curso-habilitação para o Magistério*; Gouvea (1992) em seu trabalho de mestrado *Caracterização da Disciplina de Psicologia da Educação para a Formação de Professores em Nível de 2º grau no âmbito do Centro Específico para a Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)*; Ióris (1993) e sua pesquisa de mestrado *As Contribuições da Psicologia da Educação na Formação de Professores no Estado do Paraná*; Almeida (1993), em sua tese de doutorado *Psicologia da Educação nas Escolas Normais (DF)*; Silva (1995), em sua dissertação de mestrado *A Disciplina de Psicologia no Magistério: contribuições para o ensino*; Saisi (1996), em sua tese de doutorado *Psicologia da Educação: retrospectiva de uma disciplina*; Mastrobuono (2004) com sua tese de doutorado *A Psicologia da Educação no Ensino Normal de uma Escola Confessional Católica da Cidade de São Paulo (1941-1961)*. P. 132

Rosin e Mitsuko (2006) fizeram uma pesquisa nos documentos redigidos por professores, diretores, inspetores e presidentes do ensino primário da província do Paraná no século XIX quanto as idéias psicológicas que permeavam a prática educativa. Quanto ao método de ensino, perceberam que a maior preocupação era de um ensino com ênfase no grau de desenvolvimento da criança. “ [...] O ensino psicologicamente pensado, deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato e do conhecido para o desconhecido” (Rosin e Mitsuko, 2006, p.23). Dessa forma, caberia ao professor somente passar adiante o outro conteúdo se o anterior tivesse sido apreendido pelos alunos.

Outra questão que consideramos significativo nos dados apresentados por Rosin e Mitsuko (2006) é que as classes deveriam ser divididas por idades, já que como evidenciou as autoras as diferenças de temperamento, de aprendizagem, de inteligência afetaria o trabalho do professor. No que se refere a inteligência, assunto que as autoras informaram serem muito

debatidos nos documentos, apresentam que o resultado do fracasso na aprendizagem estava relacionado a alguns fatores como: falta excessiva dos alunos na escola e o método de ensino que deveria não sobrecarregar a memória das crianças mas orientá-la. Além disso, os aspectos psicológicos de aprendizagem das crianças estavam relacionados às condições materiais (arquitetura dos prédios- cor das paredes, locais arejados, fachadas, móveis... e os materiais utilizados em sala que deveriam ser atrativos), bem como com o horário de aula, que segundo os documentos apresentados na pesquisa o horário da manhã era o mais produtivo.

Atualmente (2010-2011) em consulta ao site da Associação Brasileira de Psicologia, constatamos a presença de 24 instituições de ensino superior com o curso de formação em psicologia no Paraná. Destas 24, apenas 4 instituições são públicas, além disso, 12 apresentam ênfase em Processos Educativos.

Quanto a atuação do psicólogo escolar no Paraná a pesquisa mais atual iniciou com a professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo, em 2008, intitulada “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”. Esta pesquisa, como informou Lessa (2010), foi realizada em diversos Estados do Brasil, isto é, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Paraná e Acre. No caso do Paraná, a professora Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci iniciou a pesquisa, a qual foi continuada pela aluna Patricia Vaz de Lessa no ano de 2009. Portanto, os dados que iremos apresentar neste momento, tem como base a dissertação de Lessa (2010) chamada “A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia Histórico-Cultural sob a orientação da professora, Marilda Gonçalves Dias Facci, que tinha como objetivo investigar como se encontra a atuação do psicólogo escolar no Paraná.

Das 395 cidades do Paraná inclusas nos Núcleos Regionais de Educação, foram contactadas por Lessa (2010) 350 cidades. A autora não conseguiu obter dados de 45 cidades. Nesta pesquisa Lessa (2010) verificou que 291 cidades têm psicólogos trabalhando, e dos 385 psicólogos que receberam o questionário para participaram da pesquisa, apenas 95 deram retorno.

Segundo Lessa (2010) a pesquisa evidenciou que a maioria dos profissionais é do sexo feminino, entre a idade de 23 a 30 anos, sendo encontrada uma psicóloga de 54 anos. A maioria das contratações é realizada como psicólogo e apenas um caso como psicólogo escolar. Quanto a função dos psicólogos dentro da escolas alguns são contratados como psicólogos (58,5%) e em menor índice (24,5%) como psicólogo escolar.

A maioria das formações foi realizada em instituições particulares (60%) e depois as públicas (33,7%). Com relação às especializações, os cursos realizados pelos profissionais

estão voltados mais para a área de Educação (42,4%) e depois para Educação e clínica (25,9%) e em seguida clínica (24,7%) e Lessa (2010, p.181) cita como exemplo de cursos: “Educação Especial, Psicopedagogia, Psicologia aplicada à Educação, Psicologia Escolar e Educacional, Sociologia da Educação, Psicomotricidade”.

Lessa (2010) informa que o trabalho dos psicólogos escolares tem como foco a aplicação de testes psicológicos e depois anamnese, e que entre os entrevistados há uma postura questionadora, bem como legitimadora da necessidade dos testes psicológicos amparando o psicólogo escolar. Os testes que mais utilizados pelos profissionais foram: WISC, RAVEN, COLÚMBIA, BENDER, TDE, CONFIAS, entre outros.

Além disso, dos 95 profissionais que participaram da pesquisa (questionário), Lessa (2010) identificou que a atuação é voltada principalmente para a área clínica e institucional juntas (54,3%), seguindo para a institucional (26,6%) e depois a clínica (19,1%).

Quanto ao local de atuação profissional, 53,7% atuam na educação infantil e fundamental e na educação inclusiva (10,5%) e o público alvo da ação do profissional são pais, alunos e funcionários com 49,5%, pais, alunos e professores com 34,7% e com alunos e família 14,7%.

Quanto as abordagens teóricas que fundamentam o trabalho do psicólogo escolar no Paraná, Lessa (2010) identificou no questionário que 51,7% trabalham com autores relacionados a área de educação, 37,9% da área de educação e clínica juntas e 5,7% da área clínica. Dentre os autores destaca-se: “Vigotski, Piaget, Freud, Maria Helena de Souza Patto, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Leontiev, Luria, Saviani, Marilene Proença, Skinner, Içami Tiba, Winnicott, Marilda Gonçalves Dias Facci, Newton Duarte e Vítor da Fonseca” (Lessa, 2010, p.191)

Na entrevista com nove profissionais quanto aos autores que fundamentaram a sua formação no estágio em Psicologia Escolar/Educacional foram mencionados: Patto, Vigotski, Saviani, Newton Duarte, Emilia Ferreiro, Luria, Leontiev, Marx, Facci, Barroco, Tuleski, Proença, Piaget, Freud, Mazota, Rosita Carvalho, José Bueno, Capovilla, Zorzi, César Coll, Rotta, Jurema Alcides Cunha, Vítor da Fonseca, Bleger”.(Lessa, 2010, p.242).

Diante deste breve relato da história da psicologia no Paraná, fica evidente que a Psicologia Escolar se desenvolveu influenciada pelo modelo clínico de atuação, que encontrou na educação local propício para o seu desenvolvimento. Devido a esta influencia, é que percebemos uma prática voltada ao diagnóstico das “anormalidades”, das dificuldades de aprendizagem muitas vezes atrelado à má alimentação e as precárias condições sociais e familiares em que vive as crianças. Além disso, vemos a prática da orientação educacional e

depois profissional aplicada em instituições de ensino médio e superior, como apresenta Alves (1997), que segundo a autora tinha como intuito “ colocar o individuo certo no lugar certo...” (p.20), para não incorrer na má escolha do curso universitário.

Percebemos ainda, a influencia higienista atrelado a Teoria da Carência Cultural na prática do psicólogo escolar quando a preocupação com o desenvolvimento da criança está mais voltado para o ambiente material e para as condições sociais, influenciando no desenvolvimento da inteligência da criança.

Como vimos com Patto (1984) a atuação do psicólogo até meados da década de 1950 se resumia as Escolas Normais, algumas escolas de ensino fundamental e passa a adentrar nas IES, ainda com uma postura acrítica atendendo as necessidades materiais de adaptação do individuo a nova realidade política, que vinha caminhando para a implantação de uma ditadura militar, a qual controlaria toda ciência para obedecer. Por isso, é que não percebemos uma postura critica por parte dos psicólogos que trabalhavam na educação, não porque esta postura não existisse, mas ela deveria ser abafada. Somente em meados da década de 1970 é que vemos com diversos autores (Maluf, 2003a; Antunes, 2003; Cruces, 2003) a Psicologia Escolar apresentando discurso critico quanto a sua prática, principalmente na década de 1980 com o trabalho de Patto (1984). Lessa (2010) percebeu que os profissionais que atuam na educação 54,3% apresentam um discurso não critico, sendo que 27,2% apresentam tanto um discurso critico como não critico e apenas 18,5% apresentam discurso critico, quanto à atuação do psicólogo na escola.

Dessa forma, em nosso trabalho defendemos uma formação critica em psicologia que prepare os futuros profissionais a adotarem uma postura de não conformidade e comodismo no trabalho com os envolvidos no processo educacional, ou seja, alunos, professores, pais, orientadores, comunidade. Esta postura critica implica em não reduzirem (os profissionais) os problemas educacionais a uma única fonte ou responsável, mas buscarem além da aparência, daquilo que se apresentam a sua percepção os fatores que influenciam o fracasso escolar, as queixas escolares, os problemas de aprendizagem, a falta de motivação por parte dos alunos, professores e equipe pedagógica, buscando soluções coletivas para os desafios educacionais.

Apresentado um pouco da história da Psicologia na área Educacional do Paraná, o objetivo dessa Seção é apresentar os dados resultantes de uma pesquisa documental acerca das ementas, objetivos e bibliografias utilizadas nos cursos de graduação em Psicologia, do Estado do Paraná, bem como as entrevistas com os coordenadores e em alguns casos professores da área escolar.

4.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A COLETA DE DADOS

O objetivo de nosso trabalho é verificar como se encontram a formação do psicólogo escolar no Paraná e os conteúdos que estão sendo priorizados para essa formação. A fim de cumprirmos com o foco da nossa pesquisa, priorizamos a utilização dos planos de ensino das disciplinas, analisando as ementas, objetivos, conteúdos e as bibliografias.

Para a coleta de dados, em um primeiro momento, foi realizado um levantamento das universidades que estão relacionadas no site da Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP). Foram localizadas vinte e cinco Universidades, Centros Universitários ou Faculdades, cadastrados no Estado do Paraná, que apresentam o curso de Psicologia, sendo apenas 4 públicas e 21 privadas. No site, a ABEP disponibiliza e-mail da instituição e o telefone para contato, bem como o nome do coordenador.

Num primeiro momento, ao tomar conhecimento das Instituições de Ensino Superior pelo site da ABEP, iniciamos a procura dos dados que gostaríamos de levantar com a pesquisa, isto é, as ementas, os objetivos e a bibliografia das disciplinas que tinham alguma relação com a Psicologia Escolar. Realizamos contatos com as instituições desde outubro de 2010, por meio de e-mails, e em março de 2011, por meio de telefonemas.

Nomeamos as instituições por “U1, U2”, e assim por diante, para manter o anonimato das instituições. Embora tenhamos trabalhado com dados de Universidades, Centros Universitários e Faculdades, padronizaremos, neste trabalho, a nomenclatura universidade. Apenas uma universidade tinha as ementas e bibliografia disponíveis (U7), mas não obtivemos os objetivos, pois não conseguimos conversar com a coordenação. Entramos em contato, via telefone, com as outras 24 instituições, mas apenas 14 passaram os dados, uma vez que os dados da Universidade 7 e 12 foram retirados do site, por isso temos apenas a ementa da Universidade 12 e da Universidade 7, a ementa e bibliografias das disciplinas. Entramos em contato com essas Universidades (7 e 12), sendo que na Universidade 12, falamos com o coordenador, mas não nos foi enviado o restante do material (objetivos e bibliografias) e no caso da universidade 7, ligamos, porém não conseguimos falar com o coordenador, no entanto o material estava presente no site. Os dados das Universidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, apresentados nesta seção, foram fornecidos pelos coordenadores ou responsáveis delegados por esses coordenadores.

Em relação a alguns dados que ficaram incompletos, como é o caso das Universidades 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, foi tentado contato posterior, mas não obtivemos êxito por vários

motivos, o principal foi a dificuldade de falar com a coordenação no que se refere ao contato e não à falta de disposição desses.

Os motivos pelos quais outras instituições não participaram da pesquisa foram os mais variados, como dificuldade de contatar o coordenador, porque apenas um contato não era suficiente, sendo difícil contatá-lo novamente. Outra dificuldade está relacionada aos e-mails que não eram acessados pelo coordenador, principalmente o disponibilizado no site da ABEP, já que era da instituição, e o coordenador não tinha o costume de acessá-lo. Houve, portanto, necessidade de entrar em contato com a secretaria dos cursos, para obter e-mail de acesso do coordenador. Além disso, algumas instituições, cerca de três, estavam aguardando a visita do MEC, o que inviabilizou o envio do material, pois se preparavam para recebê-lo, sendo que os dados da Universidade 9 ficaram incompletos devido às mudanças no currículo.

Das 16 universidades que enviaram o material, apenas 9 tinham ênfase na Psicologia Escolar/Educacional. Foi estabelecido contato com elas, por meio dos coordenadores, tendo em vista a realização da entrevista, cujo roteiro encontra-se no Apêndice A. Nove instituições do Paraná concordaram em participar, por isso, foi enviado, via e-mail, o Termo de Livre Consentimento e solicitado que reenviassem, por e-mail, os Termos, já que os Correios estavam em greve. Para a participação, priorizamos os coordenadores dos cursos, em caso de coordenador por área, mas também foram indicados pelos coordenadores, os professores que ministravam disciplinas da área escolar/educacional. As entrevistas foram realizadas por telefone e reenviadas para os respectivos entrevistados para possíveis correções ou acréscimos de conteúdo que acreditavam ser necessários. Optamos por esse meio de coleta de dados, em vista da dificuldade de tempo dos entrevistados, que sugeriram essa forma de contato. No entanto, dos nove entrevistados, foi possível analisar apenas oito entrevistas, já que, em uma delas, as respostas das questões foram insuficientes, em virtude da pouca disponibilidade de tempo do entrevistado, sendo, portanto, descartada, ficando apenas oito entrevistas.

Dos entrevistados sete são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. O grau de instrução dos professores é em sua maioria (cinco) possuem mestrado e três possuem doutorado. Os mestrados são na área de educação (2) em psicologia organizacional, trabalho e aprendizagem (1), em Avaliação Psicológica e Psicologia Hospitalar (1) e um possui Mestrado em Engenharia de produção. Já os doutorados se encontram na área de Psicologia da educação ou Escolar (dois) e um doutorado em educação.

4.3 ANÁLISE DAS EMENTAS, OBJETIVOS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS

Para a apresentação dos dados das disciplinas utilizadas para a Formação do Psicólogo Escolar, elaboramos três tabelas. Para a realização destas tabelas (Tabelas 1, 2 e 3), elencamos algumas palavras-chave que serviram de parâmetro para a escolha das disciplinas, sendo elas: educação, escola, escolar, ensino-aprendizagem, aluno, funções psicológicas superiores, aprendizagem, Psicologia Escolar, Psicologia educacional, Psicologia da Educação, Psicologia Histórico-Cultural e Educação especial.

A Tabela 1 foi formada a partir da análise das ementas e objetivos daquelas disciplinas que trabalham com a formação do psicólogo escolar enviados pelas universidades. Nessa análise foram explanados os temas (assuntos) que mais se destacaram (apareceram) nas ementas e objetivos das disciplinas enviadas. Além disso, especificamos, para cada um dos temas, as disciplinas de cada universidade que trabalham com o tema, o número de universidades e a porcentagem. Cada tema geral é separado por uma linha sobressalente, e o tema em negrito, logo abaixo de cada tema, apresenta os conteúdos específicos.

A Tabela 2, usando os critérios das palavras-chave citadas acima, foi elaborada a partir da temática geral, contemplando outros temas que chamamos de subtemas, extraídos da análise das ementas e dos objetivos das disciplinas. Temos então, na Tabela 2, os temas específicos (subtemas) de cada temática geral.

Na Tabela 3, temos as bibliografias que mais se destacaram da Tabela 10 que se encontra no Apêndice C, que se encontram no apêndice, as quais estão postas em ordem alfabética, sendo que cada bibliografia identifica a disciplina que a contempla, o número de universidades e a porcentagem.

Segue, em um primeiro momento, a apresentação dos dados coletados das ementas, programas e bibliografias das disciplinas. Nesse primeiro momento, preocuparemos-nos nos preocuparemos mais com a apresentação – descrição – dos dados, sendo que no item 4.4, dedicaremos-nos a fazer uma análise dos dados coletados por meio da análise documental e entrevistas.

Na Tabela 1, os temas referem-se a assuntos (conteúdos) que mais apareceram nas ementas e nos objetivos das diversas disciplinas enviadas pelas instituições e foram elaborados a partir de algumas palavras-chave que estão ligados à área da Psicologia escolar, como: educação, educacional, escola, escolar, ensino-aprendizagem, aluno, funções psicológicas superiores, aprendizagem, Psicologia Escolar, Psicologia educacional, Psicologia da Educação, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial. Estas palavras chaves foram

selecionadas pois estão presentes na área de psicologia escolar e remetem a vinculação entre psicologia e educação

Tabela 1: Temática geral das ementas e objetivos das disciplinas

TEMÁTICA GERAL	DISCIPLINAS	Nº DE UNIV.	%
Psicologia Escolar e Educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia e Educação (U3) - Psicologia na educação I e II (U4) - Psicologia Escolar e educacional (U5) - Educação e Mudança (U6) - Psicologia escolar e educacional I (U7) - Psicologia escolar e educacional II (U7) - Psicologia e educação II (U8) - Psicologia escolar e educacional I (U11) - Psicologia e educação (U12) - Psicologia da educação (U13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Tópicos especiais em Psicologia escolar (U13) - Psicologia Educacional (U14) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16) 	13	81,2
Estágio em Psicologia Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação vocacional - Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Estágio básico I – Escolar (U2) - Estágio supervisionado IV (U4) - Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase, 2ª Fase (9º e 10º períodos) Obs.: Ofertas de estágios no campo da Psicologia Escolar/Educacional para os alunos que efetuam esta escolha (U6) - Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Psicologia e Educação I (U8) - Estágio supervisionado em Psicologia escolar (U9) - Estágio em processos educacionais I, Estágio em processos educacionais II, Estágio em processos educacionais III (U10) - Psicologia escolar e educacional III (U11) - Psicologia Escolar e Educacional Aplicada II (U11) - Psicologia e educação (U12) - Orientação Vocacional (U14) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Estágio supervisionado de formação III (U16) 	13	81,2
Educação especial	<ul style="list-style-type: none"> -Psicologia aplicada às pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais (U10) - Psicologia e pessoas com necessidades especiais (U2) - Psicologia, escola e aprendizagem (U2) - Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (U1) - Psicologia e educação especial (U3) 	11	68,7

	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais (U4) - Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6) - Pessoas com necessidades especiais I (U8) - Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Psicologia escolar II (U9) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13) - Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos especiais em Educação Especial (U15) - Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16) 		
Processo de ensino aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da aprendizagem (U1) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia da Aprendizagem (U3) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Práticas Psicológicas no Contexto da Educação (U6) - Aprendizagem e os Processos Sociais na Escola (U8) - Psicologia escolar II (U9) - Processos de ensino e aprendizagem (U10) - Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10) - Psicologia Cognitiva III (U14) - Psicologia e Estratégias de Ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16) 	11	68,7
Dificuldades no ensino aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar (U1) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia da Aprendizagem (U3) - Psicologia na Educação II (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia e educação II (U8) - Psicologia e educação (U12) - Avaliação psicoeducacional e processos de intervenção em Psicologia escolar (U15) - Avaliação psicoeducacional e processos de intervenção em Psicologia escolar (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16) 	11	68,7
Processos psicológicos superiores	<ul style="list-style-type: none"> - Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos (U1) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Processos psicológicos básicos II (U7) - Psicologia sócio-histórico I (U8) - Psicologia e processos educativos (U10) - Linguagem e pensamento (optativa - U13) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U3) - Psicologia Cognitiva I (U14) - Psicologia Cognitiva IV (U14) 	9	56,2
Fracasso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de exclusão social: escola (U10) 	7	43,7

	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia da Aprendizagem (U1) - Educação e mudança (U6) - Psicologia e educação II (U8) - Psicologia Educacional (U14) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) 		
A relação Psicologia, escola e sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10) - Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - O Preconceito e as Práticas Escolares (U8) - Psicossociologia, Trabalho e Educação (U8) - Sociologia da educação e da industrialização (U9) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15) 	6	37,5
Psicologia Histórico-Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Psicologia Sócio-Histórica (U8) - Psicologia sócio-histórica I (U8) - Psicologia sócio-histórica II (U8) - Psicologia sócio-histórica III (U8) - Psicologia sócio-histórica IV (U8) - Linguagem e pensamento (optativa - U13) - Psicologia histórico-cultural (U12) - Psicologia Histórico-Cultural (U15) 	4	25
Educação e Prevenção de Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia e processos educativos (U10) - Psicologia, Escola e aprendizagem (U2) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/estágio supervisionado (U7) - Psicologia e Educação I (U8) - Psicologia e educação I (U8) 	4	25
Psicomotricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicomotricidade (U12) - Psicomotricidade (U13) 	3	18,7
Psicopedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Interfaces da Psicologia: pedagogia e psicopedagogia (U10) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia Escolar (U1) - Psicologia escolar e educacional II (U11) 	3	18,7
Função social da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e mudança (U6) - Sociologia da educação e da industrialização (U9) - Processo de Exclusão escolar (U10) 	3	18,7
Globalização e educação	<ul style="list-style-type: none"> - Educação no Mundo globalizado (U10) - O Preconceito e as Práticas Escolares (U8) 	2	12,5
Políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Políticas Públicas II (U2) 	2	12,5
Psicolinguística	<ul style="list-style-type: none"> - Tópico Especial (optativa): PSICOLINGUÍSTICA (U2) - Psicologia e linguagem (U12) 	2	12,5
Temas integrados de Psicologia social, escolar e do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Tópicos avançados em Psicologia institucional (U9) 	1	6,25
Ética e trabalho do	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia escolar e educacional II (U11) 	1	6,25

psicólogo escolar			
Psicologia do desenvolvimento	- Psicologia do Desenvolvimento I (U2)	1	6,25
Psicologia Cognitiva	- Psicologia Cognitiva I (U14)	1	6,25
Relação entre educação, cultura e espiritualidade	- Psicologia da Educação e Espiritualidade (U10)	1	6,25
Contribuições da Psicologia às questões do meio ambiente.	- Psicologia, educação e meio ambiente (U10)	1	6,25
Educação e meio ambiente	- Psicologia escolar II (U9)	1	6,25
Psicanálise e educação	- Psicanálise e educação (U8)	1	6,25

Nota: Ementas e objetivos das disciplinas enviadas pelas IES do Paraná

Ao analisar as ementas, com base nas palavras-chave que elencamos e que estão vinculadas à formação do psicólogo escolar, vários temas (assuntos) são mais frequentes nessas ementas e denotam aquilo que está sendo mais focado no trabalho dos professores. São temas que poderão subsidiar a teoria e prática dos profissionais na área escolar/educacional. Dessa forma, a temática que mais apareceu na análise das ementas foi Psicologia Escolar/Educacional e Estágio em Psicologia, visto que 13 instituições (81,2%) focam essas temáticas no desenvolvimento de suas ementas. Em seguida, Educação Especial, Processo de Ensino-aprendizagem e Dificuldades de Ensino-Aprendizagem são temas trabalhados por 11 universidades (68,2%). Processos psicológicos superiores é o tema contemplado por nove universidades (56,2%), Fracasso Escolar por sete universidades (43,7%). Com relação ao tema A relação Psicologia, escola e sociedade, seis universidades (37,5%) o priorizaram. Temos ainda a temática Função Social da Escola que apareceu em 31,2% de universidades (cinco universidades) e, por fim, o tema Psicologia Histórico-Cultural (Sócio-Histórica) que contou com quatro universidades (25%).

Diante destes dados, verificamos que a preocupação na formação está relacionado diretamente com disciplinas que tratam da Psicologia Escolar voltados para as questões do desenvolvimento e aprendizagem escolar. Embora o fracasso escolar seja uma das queixas mais presentes na atuação do psicólogo, percebemos pela análise das ementas e objetivos da Tabela 1 que este assunto não é o foco de preocupação da formação. Além disso, a diversidade de conteúdos demonstram que não está muito claro qual o objeto de estudo da psicologia escolar, por isso, vamos verificar na tabela 2 e nas entrevistas uma preocupação em delimitar a área da psicologia escolar e da psicologia educacional.

Outras temáticas que aparecem com menos expressão, mas que também são significativas para o trabalho do psicólogo escolar, foram as seguintes: Temas integrados de Psicologia social, escolar e do trabalho; Ética e trabalho do psicólogo escolar; Função social

da escola; Globalização e educação; Educação e prevenção da saúde; Desenvolvimento infantil; Políticas Públicas; Psicologia Cognitiva; Psicomotricidade; Psicolinguística; Psicopedagogia; Relação entre educação, cultura e espiritualidade; Contribuições da Psicologia às questões do meio ambiente; e Educação e meio ambiente.

Mesmo que a Função Social não seja um conteúdo demasiado presente nos documentos, ainda assim o mesmo aparece o que pode denotar a preocupação em compreender a educação e sua relação com a prática social, ou seja, de que a educação não é um processo alheio a sociedade, mas cumpre um papel social.

Na Tabela 2, apresentaremos os subtemas (conteúdos) que são estudados dentro do tema geral exposto na Tabela 1, pois entendemos, a partir desses subtemas, os conteúdos que podem estar sendo trabalhados na formação do psicólogo escolar no Paraná. No entanto, a apresentação dos subtemas aparecerá apenas para aqueles temas gerais que tiveram uma porcentagem a partir de 25% de frequência nas instituições, uma vez que houve uma variedade muito grande de subtemas.

Tabela 2: Conteúdos das temáticas gerais

TEMA GERAL	SUBTEMAS	Nº DE UNIV.	%	
Psicologia Escolar e Educacional	SUBTEMAS	Nº DE UNIV.	13	81,2
	Relação entre Educação e Psicologia	11		
	Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional	10		
	A inserção do psicólogo em diferentes contextos	8		
	História da Psicologia Escolar/Educacional	6		
	Inclusão	5		
	Psicologia escolar/educacional e seus fundamentos teóricos e filosóficos com relação à prática	5		
	Modelos de intervenção: clínico, institucional e comunitário	4		
	Concepção Crítica em Psicologia	4		
	Indisciplina	3		

	Análise institucional	3		
	Diagnóstico Psicológico	3		
	O psicólogo escolar/educacional e o Trabalho multiprofissional	3		
	História da Educação brasileira	3		
	Definição de Psicologia Escolar/Educacional	2		
	Educação segundo Paulo Freire	2		
	Intervenção psicológica nos contextos formal, não formal e informal da Educação	2		
	Projeto Político-pedagógico	1		
	Intervenção psicológica na educação infantil	1		
	Problemas dos diferentes níveis de ensino público e privado	1		
	Instituição escolar: dinâmica, equipe	1		
	Fundamentos teórico-filosóficos da atuação do psicólogo no campo da educação escolar	1		
	Qualidade de vida em diferentes tipos de instituições educacionais	1		
	Psicologia construtivista	1		
	Os fundamentos teóricos e metodológicos das Teorias Pós-Estruturalistas	1		
	Formação em Psicologia escolar/educacional	1		
	Pesquisa em Psicologia escolar/educacional	1		
	Educação e construtivismo	1		
	Temas Contemporâneos em Psicologia Escolar	1		
	Tendências pedagógicas presentes na educação brasileira	1		
Estágio em Psicologia Escolar	Orientação profissional/vocacional	6	13	81,2
	Atuação nas instituições educacionais formais e informais	5		
	Relação professor-aluno	4		

	Elaboração de um projeto de intervenção e posterior execução	4		
	Caracterização e diagnóstico da instituição educacional	3		
	Orientação aos professores em relação aos problemas de aprendizagem	2		
	Elaboração de relatório da intervenção	2		
	Avaliação e encaminhamentos	2		
	Psicopedagogia institucional	2		
	Comportamento do educando e educadores no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais e a escola	2		
	Fundamentação para a intervenção do psicólogo	1		
	Observação em educação	1		
	Elaboração de documentação explicativa das atividades desenvolvidas	1		
Educação especial	Etiologia e caracterização das deficiências	9	11	68,75
	Aspectos históricos	6		
	Procedimentos de intervenção	6		
	A relação da PCD e sociedade: os direitos, o papel social, estigmatização.	5		
	Inclusão da Pessoa com deficiência	5		
	O papel do psicólogo e a deficiência	3		
	Família e a pessoa com necessidades especiais	3		
	Trabalho e a pessoa com necessidades especiais	3		
	Diagnóstico da pessoa com deficiência	2		
	Aspectos legais	2		
	Reflexão crítica sobre a classificação das deficiências	2		
	Projetos de intervenção considerando o indivíduo, a família, a instituição e a sociedade	1		

	Os direitos das pessoas com necessidades especiais: saúde, educação e trabalho	1		
	Dificuldades de aprendizagem da PCD	1		
Processo de ensino aprendizagem	Psicólogo e o processo de ensino aprendizagem	6	11	68,75
	Teorias de aprendizagem	5		
	Relação desenvolvimento e aprendizagem	4		
	Aprendizagem	3		
	Aprendizagem alunos, professores e técnicos	1		
	Relação entre a psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica	1		
	Instrumentalização didático-pedagógica para o processo ensino-aprendizagem	1		
Dificuldades de ensino aprendizagem	Diagnóstico dos problemas de aprendizagem	4	11	68,75
	Distúrbios de aprendizagem	4		
	Diagnóstico Psicológico	3		
Processos psicológicos superiores	Sentimentos, emoção, afeto	7	9	56,25
	Linguagem	6		
	Pensamento	6		
	Percepção	5		
	Memória	5		
	Teoria sócio-histórica	4		
	Inteligência	3		
	Motivação	3		
	Atenção	2		
	Atividade consciente e sua formação	2		
	Abordagem genético-cognitiva	2		
	Imaginação	1		
	A Bateria Neuropsicológica de Luria	1		
	Criatividade	1		

Fracasso escolar			7	43,75
A relação Psicologia, escola e sociedade	Capitalismo, trabalho e educação.	2	6	37,5
	A relação entre escola e sociedade: a possibilidade de atuação do psicólogo	1		
	Problemas sociais no âmbito educacional	1		
	Emancipação e dominação nos campos: político, cognitivo e afetivo	1		
	Relações de poder e subjetividade	1		
	O processo de industrialização na sociedade capitalista e a questão do trabalho	1		
Psicologia Histórico-Cultural	A concepção de homem, de sociedade, de fenômeno psicológico e de desenvolvimento humano da Psicologia Sócio-Histórica	3	4	24
	Fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos	3		
	Categorias fundamentais do marxismo	2		
	A Escola de Vigotski. Principais autores e publicações atuais	2		
	Grupos de pesquisa atuais no Brasil	1		
	O estudo da personalidade na perspectiva Sócio-Histórica (marxismo, Leontiev e outros seguidores)	1		
	Interfaces entre a Psicologia Sócio-histórica e a Psicologia Social	1		
	Perspectivas metodológicas da pesquisa e formas de intervenção em Psicologia social e comunitária de abordagem Sócio-Histórica nas áreas da educação, da saúde e do trabalho	1		
	Processo de construção de espaços de participação democrática em vários âmbitos da vida social	1		
	Analisar o processo de construção das políticas públicas a partir das lutas populares	1		
	Construção social e cultural da subjetividade	1		
	Psicologia histórico-cultural e o processo de	1		

	ensino aprendizagem			
Educação e Prevenção de Saúde	Prevenção e promoção da saúde nas instituições educacionais	2	4	25
	Ética	1		
	Sexualidade	1		
	Drogas	1		
	Moralidade	1		
	Violência	1		
	Educação, trabalho e saúde	1		
	Prevenção de saúde e qualidade de vida	1		

Nota: Ementas e objetivos das disciplinas enviadas pelas IES do Paraná

No tema geral *Psicologia Escolar/Educacional*, os subtemas que mais apareceram foram: A Relação entre educação e Psicologia, presente em 11 universidades; A delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional, em 10 universidades; A inserção do psicólogo escolar em diferentes contextos, em oito universidades; História da Psicologia Escolar/Educacional, em seis instituições e Inclusão e Psicologia escolar/educacional e seus fundamentos teóricos e filosóficos com a prática, em cinco universidades. Os conteúdos que apareceram em apenas uma instituição foram: Projeto Político-pedagógico; Intervenção psicológica na educação infantil; Problemas dos diferentes níveis de ensino público e privado; Instituição escolar: dinâmica, equipe; Fundamentos teórico-filosóficos da atuação do psicólogo no campo da educação escolar; Qualidade de vida em diferentes tipos de instituições educacionais; Psicologia construtivista; Os fundamentos teóricos e metodológicos das Teorias Pós-Estruturalistas; Formação em Psicologia escolar/educacional; Pesquisa em Psicologia escolar/educacional; Educação e construtivismo; Temas Contemporâneos em Psicologia Escolar; Tendências pedagógicas presentes na educação brasileira.

Nos subtemas trabalhados em Psicologia Escolar fica novamente claro que a preocupação é com o objeto da psicologia já que há uma preocupação com delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar.

No tema geral Processos Psicológicos Superiores, podem-se destacar os subtemas Sentimento, emoção, afeto, em sete universidades; Linguagem e pensamento, em seis

universidades; Percepção e Memória, em cinco universidades e a Teoria sócio-histórica, em quatro universidades. No subtema (conteúdos específicos) Estágio em Psicologia Escolar/Educacional, o subtema que mais se destaca é Orientação profissional/vocacional, em seis universidades. Com relação ao subtema Atuação nas instituições educacionais formais e informais, este ficou em evidência em cinco universidades; em quatro universidades, os subtemas Relação professor-aluno e Elaboração de um projeto de intervenção e posterior execução; e em três universidades, o subtema Caracterização e diagnóstico da instituição educacional. O Conteúdo mais presente no desenvolvimento do Estágio é com a orientação profissional/vocacional, que como mostra a pesquisa de Lessa (2010) é uma das áreas em que o psicólogo atua nas escolas públicas do Paraná.

Para o tema geral Educação Especial, o subtema Etiologia e caracterização das deficiências é o subtema que mais aparece (nove universidades), logo em seguida, temos o subtema Aspectos históricos e procedimentos de intervenção, em seis universidades. No que se refere aos subtemas Inclusão da Pessoa com Deficiência e A relação da PCD (pessoa com deficiência) e sociedade: os direitos, o papel social, estigmatização, cinco universidades focaram esse assunto, e três universidades deram mais ênfase nos assuntos O papel do psicólogo e a deficiência, Família e a pessoa com necessidades especiais e Trabalho e a pessoa com necessidades especiais. Estes dados demonstram que ao mesmo tempo em que há a preocupação com a etiologia das deficiências há também uma preocupação com os aspectos históricos, o que pode levar a uma intervenção menos fragmentada e estigmatizante da pessoa com deficiência.

No tema geral Processo de ensino-aprendizagem, constatamos que Teorias de aprendizagem é o subtema que mais aparece (cinco universidades), vindo, em seguida, a Relação desenvolvimento e aprendizagem (quatro universidades) e, por fim, o processo de aprendizagem (três universidades). Já os subtemas Instrumentalização didático-pedagógica para o processo ensino-aprendizagem, Aprendizagem alunos, professores e técnicos e Relação entre a psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica aparecem em apenas uma universidade. No Processo de ensino-aprendizagem fica evidente que pouco pode atuar o psicólogo neste processo, já que a Relação entre a psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica aparecem em apenas uma universidade. Além disso, a psicologia funcionaria como um facilitador do processo de ensino (professor) e aprendizagem (aluno).

No que se refere ao tema geral Dificuldades de Ensino-aprendizagem, temos os subtemas Diagnóstico dos problemas de aprendizagem e Distúrbios de aprendizagem que aparecem em quatro universidades e o subtema Diagnóstico Psicológico que aparece em três

universidades. Para a temática geral A relação Psicologia, escola e sociedade, o subtema Capitalismo, trabalho e educação foi verificado em duas universidades. Como percebemos nestes dados quando trata-se de dificuldades de aprendizagem logo os conteúdos que se destacam são os diagnósticos escolares, em detrimento de uma abordagem mais ampla e total da dificuldade de aprendizagem.

Com relação ao tema geral Psicologia Histórico-Cultural, os subtemas que foram mencionados foram A concepção de homem, de sociedade, de fenômeno psicológico e de desenvolvimento humano da Psicologia Sócio-Histórica (três universidades); Fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos (duas universidades); Categorias fundamentais do marxismo (duas); A Escola de Vigotski. Principais autores e publicações atuais (duas).

Por mais que a temática Educação e Prevenção de saúde, não seja demasiada significativa, em termos numéricos, na documentação analisada, ela se faz presente demonstrando que há ainda uma preocupação na formação com conteúdos de caráter preventivo aos problemas de aprendizagem. Dentro dessa categoria, os conteúdos abordados são: Prevenção e promoção da saúde nas instituições educacionais (duas universidades); Violência (uma); Ética (uma); Sexualidade (uma); Drogas (uma); Moralidade (uma); Educação, trabalho e saúde (duas) e Prevenção e qualidade de vida (uma).

O que percebemos é que um mesmo conteúdo aparece sendo trabalhado em duas temáticas. Por exemplo, Análise Institucional está em Psicologia Escolar/Educacional e em Estágio em Psicologia Escolar. Acredita-se que essa repetição deve-se ao fato de que mesmo sendo trabalhado em uma disciplina, o conteúdo pode ser retomado e trabalhado em outra como uma complementação e uma necessidade.

Temos ainda outros conteúdos que são trabalhados em duas temáticas: Inclusão é um conteúdo tanto da Psicologia escolar/educacional quanto da Educação especial, Teoria sócio-histórica é trabalhada na Psicologia Histórico-Cultural (Sócio-Histórica), nas Funções Psicológicas Superiores e na Educação especial. Na temática Educação Especial, aparece como Reflexão Crítica sobre a classificação da Pessoa com deficiência.

Na Tabela 3, que se refere às bibliografias utilizadas nas disciplinas, constatamos mais de 300 bibliografias que apareceram nas disciplinas que trabalham com a formação do psicólogo escolar do Paraná e, que constam na Tabela 10 no apêndice C. No entanto, aqui, faremos referência, na Tabela 3, às bibliografias que apareceram no mínimo em três instituições, já que representam um número mais expressivo.

Tabela 3: Bibliografias que embasam a formação do psicólogo escolar/educacional

BIBLIOGRAFIAS	DISCIPLINAS	Nº DE UNIV.	%
COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio supervisionado IV (U4) - Educação e mudança (U6) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/estágio supervisionado (U7) - Psicologia escolar I (U9) - Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16) 	6	37,5
PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia na Educação (U 4) - Psicologia escolar e educacional I (U7) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psicoeducacional e processos de intervenção em Psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15) - Estágio supervisionado de formação III – a (U16) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16) 	5	31,2
MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. M. (orgs.) Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia na Educação (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psicoeducacional e processos de intervenção em Psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) 	4	25
PATTO, Maria Helena Souza (Org.). Introdução à Psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia, Escola e Aprendizagem I (U2) - Psicologia Escolar (U1) - Psicologia e Educação (U3) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) 	4	25
AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio básico I – escolar (U2) - Estágio supervisionado IV (U4) - Tópicos especiais em Psicologia escolar (U13) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) 	4	25

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. <i>Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia</i> . 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.	Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos (U1) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Psicologia escolar educacional (U5)	3	18,7
CAMPOS, D. M. de S. <i>Psicologia da Aprendizagem</i> . 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.	- Psicologia da Aprendizagem (U1) - Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)	3	18,7
FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i> . 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.	- Psicologia escolar II (U9) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)	3	18,7
OLIVEIRA, M. K. <i>Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico</i> . São Paulo: Scipione, 1993.	- Linguagem e pensamento (optativa U13) - Psicologia Cognitiva III (U14) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)	3	18,7
SASSAKI, R. K. <i>Inclusão: construindo uma sociedade para todos</i> . 2. ed. São Paulo: WVA, 2002.	- Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (U1) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13) - Psicologia e educação especial (U15)	3	18,7
SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia</i> , São Paulo: autores associados, 1993.	- Psicologia na Educação I (U4) - Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)	3	18,7
VIGOTSKI, L. S. <i>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores</i> . 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.	- Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Processos Cognitivos e linguagem I (U4) - Psicologia da educação (U13) - Linguagem e pensamento (U13)	3	18,7

Nota: Bibliografias das disciplinas enviadas pelas IES do Paraná

Mesmo diante de um número imenso de bibliografias, eleger o mínimo de três instituições por bibliografia para apresentar nessa tabela parece ser insignificante. No entanto, nosso intuito foi apresentar um número mais expressivo de bibliografias, que ficam evidentes nas disciplinas utilizadas para a Formação do Psicólogo Escolar do Paraná. No Apêndice C é possível ter acesso a todas as bibliografias mencionadas nas disciplinas.

Diante disso, temos como bibliografia que mais se destaca (seis instituições – 37,5%) a dos autores organizadores César Coll, Jesus Palácios e Alvaro Marchesi, na obra *Desenvolvimento psicológico e educação, Vol. 1, 2 e 3*. Logo em seguida, presente em cinco instituições (31,2%), temos a obra *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena Souza Patto. Outras quatro instituições (25%) apresentam como bibliografias: *Psicologia Escolar:*

teorias críticas, sob a organização de Marisa Eugenia e Mitsuko Aparecida Makino Antunes; *Introdução à Psicologia escolar*, de Maria Helena Souza Patto; e de Julio Groppa Aquino, a obra *Indisciplina na escola: Alternativas teorias e práticas*.

A bibliografias que apareceram priorizaram tanto a relação do desenvolvimento e aprendizagem como vemos no livro organizado por César Coll, que tem abordagem construtivista, Dinah Martins de Souza Campos e Marta Kohl de Oliveira, como conteúdos de uma abordagem mais crítica em psicologia escolar como a obra de Patto (*Produção do fracasso escolar e Introdução à Psicologia escolar*) de Meira (*Psicologia Escolar: teorias críticas*), Demerval Saviani (*Escola e Democracia*) e Vigotski (*A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*).

A indisciplina também é uma preocupação para a psicologia escolar tanto que 4 faculdades apresentaram esta preocupação com o livro de Aquino (*Indisciplina na escola: alternativas teorias e práticas*). O conteúdo da Educação Especial também foi contemplado, principalmente através da obra de Romeu Kazumi Sassaki no texto *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*

Chamou-nos muito a atenção o fato de tantos autores serem contemplados na disciplina e de não ter pelo menos um autor que estivesse presente em todas as universidades. Isso pode demonstrar o quanto essa área é fundamentada em uma variedade de produções teóricas, uma vez que não tendo sido eleito nenhum autor que fosse considerado clássico na área.

Fizemos, nesta Seção, apenas uma apresentação dos dados. A análise da totalidade de dados, vinculados à história da inserção da Psicologia na Escola, será desenvolvida no item 4.5.

4.4 APRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

Os dados coletados nas entrevistas serão apresentados em tabelas, sendo que cada tabela corresponderá à pergunta feita aos entrevistados. Os dados das Tabelas 4 e 5 das entrevistas serão dispostos tendo como critérios os mesmos temas e conteúdos (subtemas) apresentados nas Tabelas 1 e 2, a fim de verificarmos se os dados que estão nos documentos apresentam alguma semelhança com os presentes na fala dos profissionais.

Na Tabela 4, apresentamos as respostas, tendo como parâmetro os temas gerais apresentados na Tabela 1, a fim de verificarmos se existe alguma disparidade ou semelhança dos conteúdos trabalhados no programa encaminhado pelas universidades com os

mencionados pelos entrevistados em suas falas. Para tanto, serão expostos o conteúdo, o número de entrevistados que apresentam esse conteúdo e a porcentagem. A porcentagem terá como base um total de sete instituições, já que uma das professoras indicadas pela coordenação de curso para responder às perguntas, não se sentiu autorizada para falar em nome do curso a respeito do questionamento (Conteúdos priorizados para a formação do psicólogo escolar), mesmo sabendo que tinha sido indicada para a entrevista. Diante disso, temos ao todo sete entrevistados que responderam a questão, sendo sete a porcentagem dos dados referente a esses entrevistados.

Tabela 4: Conteúdos priorizados para a formação do psicólogo escolar

TEMAS GERAIS	SUBTEMAS	Nº DE ENTREV.	%
Psicologia Escolar/Educacional	Relação entre educação e Psicologia	1	14,28
	Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional.	2	25,52
	História da Psicologia Escolar/Educacional.	3	42,85
	Inclusão	1	14,28
	Análise institucional	1	14,28
	Diagnóstico Psicológico	1	14,28
	Concepção Crítica em Psicologia	1	14,28
	Formação em Psicologia escolar/educacional	1	14,28
	Fundamentos teórico-filosóficos da atuação do psicólogo no campo da educação escolar	1	14,28
	O papel do psicólogo escolar frente a fenômenos específicos: violência; dificuldade de aprendizagem; problemas comportamentais e outros.	1	14,28
	Relações estabelecidas na escola	2	25,52
Estágio em Psicologia Escolar/Educacional	Análise Institucional	1	14,28
	Orientação profissional/vocacional	1	14,28
	Intervenção	4	57,14
	Observação em Educação	1	14,28
Educação Especial	Inclusão da Pessoa com deficiência	2	25,52
	Etiologia e caracterização das deficiências	3	42,85
Processo de ensino-	Teorias de aprendizagem	2	25,52

aprendizagem	Relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento	6	85,71
Dificuldades no ensino-aprendizagem	Diagnóstico Psicológico (avaliação psicológica, psicodiagnóstico)	4	57,14
	Técnicas projetivas	2	25,52
	Distúrbios de Aprendizagem	2	25,52
Educação e Prevenção de Saúde	Temas atuais: violência, ética, moralidade, sexualidade	2	25,52
Funções psicológicas superiores	Processos psicológicos básicos	2	25,52
Fracasso escolar	Fracasso escolar	2	25,52
A relação Psicologia, escola e sociedade	A relação entre escola e sociedade: a possibilidade de atuação do psicólogo	2	25,52
Psicologia Histórico-Cultural	A perspectiva tradicional e a perspectiva crítica em Psicologia Escolar/Educacional	1	14,28
	Construção social e cultural da subjetividade	1	14,28
Psicomotricidade	Psicomotricidade	3	42,85
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia do desenvolvimento	2	25,52

Nota: Entrevistas com os coordenadores e/ou professores das IES do Paraná

Ao indagar os profissionais sobre os conteúdos que priorizam na formação do psicólogo escolar, de forma geral, as respostas voltavam-se principalmente para os conteúdos: a Relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento (85,71%), Diagnóstico Psicológico (avaliação psicológica, psicodiagnóstico) (57,14%), Psicomotricidade (42,85%), Etiologia e caracterização das deficiências (42,85%), Estágio (42,85%), História da Psicologia Escolar (42,85%). O elevado número de disciplinas que discutem sobre o diagnóstico, etiologia demonstram o quanto o viés clínico ainda permeia a formação do psicólogo escolar.

Na categoria Psicologia Escolar/Educacional, na análise dos documentos (ementas e objetivos das disciplinas relacionadas à formação do psicólogo escolar), os conteúdos que mais apareceram foram a História da Psicologia Escolar/Educacional, em seis instituições, e a Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional, em 10 instituições. Na entrevista, o que ficou mais evidente em relação a essa temática geral foi a História da Psicologia Escolar/Educacional, em três instituições. Com relação ao conteúdo Delimitação do campo de atuação, ele aparece com maior frequência no programa das disciplinas (10 universidades) e esse conteúdo é também evidente na fala dos profissionais quanto à formação

do psicólogo escolar. Além disso, outros conteúdos da temática geral, vislumbrada no programa das disciplinas, também foram verificados, com menor frequência, na entrevista, como: Inclusão; Análise institucional; Concepção Crítica em Psicologia; Diagnóstico psicológico; O papel do psicólogo escolar frente a fenômenos específicos: violência, dificuldade de aprendizagem, problemas comportamentais e outros; Relações estabelecidas na escola.

Na temática Estágio em Psicologia Escolar, o conteúdo Intervenção, que entendemos como a prática do psicólogo escolar/educacional, foi o conteúdo que mais apareceu (quatro instituições – 57,14%). Por mais que esse conteúdo não tenha aparecido na análise dos documentos com tal denominação, podemos percebê-lo em outras formas, assim denominadas: Atuação nas instituições educacionais formais e informais, Elaboração de um projeto de intervenção e posterior execução, Caracterização e diagnóstico da instituição educacional.

Na apresentação dos conteúdos pelos profissionais, na temática Educação Especial, os subtemas Etiologia e caracterização das deficiências (42,85%) e Inclusão da Pessoa com deficiência (28,57%) foram os conteúdos que apareceram. Com relação à análise do documento, Etiologia e caracterização das deficiências é o conteúdo mais priorizado (nove universidades) dentro da temática Educação Especial. O conteúdo Inclusão da Pessoa com deficiência também é um conteúdo vislumbrado da temática Educação Especial, mesmo que em frequência inferior (5 instituições) ao conteúdo Etiologia e caracterização das deficiências.

O Processo de ensino-aprendizagem é outra categoria elencada da análise dos documentos (ementas e objetivos das disciplinas), que apresentou como conteúdo a Relação desenvolvimento e aprendizagem, que é também vislumbrado na entrevista com os profissionais. Além desse conteúdo, na conversa com os profissionais, percebeu-se o conteúdo Teorias de Aprendizagem.

Os conteúdos Diagnóstico Psicológico (avaliação psicológica, psicodiagnóstico), Distúrbios de Aprendizagem e Técnicas projetivas apareceram na fala dos entrevistados, os quais se encontram presentes também na documentação analisada dentro da temática Dificuldades de Aprendizagem.

Na categoria (temática) Educação e prevenção de saúde, os conteúdos que aparecem são temas atuais: violência, ética, moralidade, sexualidade, vislumbrados também na documentação analisada.

Tabela 5: Conteúdos que deveriam ser contemplados na formação do psicólogo escolar

TEMAS GERAIS	SUBTEMAS	Nº DE ENTREV.	%
Psicologia Escolar/Educacional	Mudanças que a educação vem exigindo dos professores e alunos	1	12,5
	Tendências pedagógicas presentes na educação brasileira	1	12,5
	Análise institucional	1	12,5
Estágio em Psicologia Escolar/Educacional	Análise institucional	1	12,5
	Disponibilidade para mais atividades práticas	1	12,5
Educação Especial	Necessidades educativas especiais	1	12,5
Processo de ensino-aprendizagem	Relação desenvolvimento e aprendizagem	1	12,5
Dificuldades no ensino-aprendizagem	Entrevista psicológica	1	12,5
	Relações interpessoais - conflitos escolares entre aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, professor/instituição	1	12,5
Educação e Prevenção de Saúde	Problemáticas atuais presentes na escola, seja a violência, as drogas, a família, o uso da tecnologia, o ensino a distância	1	12,5
Políticas públicas	Políticas públicas	2	25
Psicomotricidade	Desenvolvimento psicomotor	1	12,5
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia do Desenvolvimento	1	12,5

Nota: Entrevistas com os coordenadores e/ou professores das IES do Paraná

Nas respostas dos entrevistados, quanto aos conteúdos que deveriam ser contemplados na formação do psicólogo escolar, todos os oito entrevistados participaram, portanto a porcentagem baseia-se nesses oito. Percebemos que não houve unanimidade dos entrevistados, cada um apresentou um conteúdo que considerava pertinente à sua realidade. Apenas o conteúdo Políticas Públicas foi apresentado por dois entrevistados.

Na temática Psicologia Escolar/Educacional, encontramos, na fala dos profissionais, a necessidade de trabalhar conteúdos como Mudanças que a educação vem exigindo dos professores e alunos, Tendências pedagógicas presentes na educação brasileira e Análise

institucional, conteúdos contemplados nos documentos enviados pelas instituições. Vemos o conteúdo Mudanças que a educação vem exigindo dos professores e alunos, nos documentos, com outra nomenclatura, ou seja, como Temas Contemporâneos em Psicologia Escolar.

Na fala de um dos profissionais, quanto à temática Estágio em Psicologia Escolar, foi colocada a necessidade de mais disponibilidade dos professores para desenvolverem atividades práticas, dentro do contexto educacional, com seus alunos. Contudo, o número elevado de alunos não comporta tantos profissionais, dificultando as orientações, supervisões e o acompanhamento desses alunos na escola.

As necessidades educativas especiais é tanto uma temática quanto um conteúdo presente nos documentos e nas falas dos entrevistados e no caso desta pergunta (Conteúdos que deveriam ser contemplados na formação do psicólogo escolar), um dos profissionais colocou que se faz muito importante o conteúdo relacionado às necessidades da pessoa com deficiência para a formação do psicólogo escolar e que a sua instituição está implantando esse conteúdo no currículo atualmente.

Na temática Processo de ensino-aprendizagem, o que mais se destacou dos conteúdos que precisam estar presentes na formação do psicólogo escolar foi a Relação entre ensino-aprendizagem, o que foi também verificado nos documentos analisados (Tabela 2).

A entrevista psicológica foi um conteúdo apresentado por um dos entrevistados, atividade muito presente no modelo clínico de atuação do psicólogo. O entrevistado acredita na necessidade de tal conteúdo. Nos documentos, esse conteúdo aparece como Diagnóstico dos problemas de aprendizagem e Diagnóstico Psicológico.

A temática Educação e prevenção de saúde está presente tanto nos documentos como na fala dos entrevistados. Aparece na questão como Problemáticas atuais presentes na escola, seja a violência, as drogas, a família, o uso da tecnologia, o ensino a distância.

Tabela 6: Perspectivas teóricas adotadas nos cursos na formação do psicólogo escolar/educacional

PERSPECTIVAS TEÓRICAS	N. DE UNIV.	%
Sócio-histórica	7	87,5
Sistêmica	1	12,5
Psicanálise	2	25
Behaviorismo	1	12,5

Nota: Entrevistas com os coordenadores e/ou professores das IES do Paraná

A abordagem teórica de maior expressão nas universidades foi a Histórico-Cultural (Sócio-Histórico), no entanto isto não significa que ela seja a única abordagem adotada pelas instituições que apresentam a Histórico-Cultural. Isso difere da análise documental, na qual somente quatro instituições de ensino superior apresentavam os pressupostos dessa teoria como conteúdo em suas disciplinas, sendo a que mais apareceu foi dentro da abordagem construtivista com o livro de César Coll.

Apenas uma instituição, ao responder a questão, fez menção aos autores com os quais trabalha ao invés de perspectivas teóricas que são trabalhadas na formação do psicólogo escolar, como: Raquel Guzzo, Vitor Fonseca, César Coll, Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença, Zilda Dell Prette, Romeu Sasaki, Manoel Sanchez-Cano, Joan Bonals, Maria Cecília Almeida e Silva, mostrando, dessa forma, a abordagem de diferentes fundamentos teóricos.

É importante destacar que nenhum dos entrevistados mencionou apoiar-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, embora saibamos que, desde 1980, o sistema de Educação Básica vem contemplando essa teoria em seus documentos formais. No entanto, dos documentos consultados, o livro organizado por autores construtivistas, tais como Cesar Coll, foi o mais citado e está contemplado na bibliografia de seis cursos de Psicologia.

O que fica evidente é a diversidade de teorias que embasam a formação do psicólogo escolar no Estado do Paraná. Isso será analisado no item 4.4.

Tabela 7: A importância da formação em Psicologia escolar

Nesta tabela, iremos apresentar as ideias mencionadas pelos entrevistados. Apresentaremos, na coluna das respostas, a síntese das respostas fornecidas pelas instituições. Responderam a essa questão oito instituições, portanto a porcentagem está relacionada a essa totalidade.

RESPOSTAS	Nº DE ENTREV.	%
A instituição possui uma trajetória dentro do ambiente escolar, primeiro com o ensino infantil, fundamental e médio e depois, superior.	2	12,5
Espaço rico para o aprendizado, que prepara o educando para atuar em outros campos educacionais e não apenas na escola, como ONGs, centros comunitários.	3	37,5
A relação da Psicologia escolar com outras áreas do conhecimento e como	2	25

se configura essa relação na contemporaneidade, com vistas a superar os desafios que hoje nos são apresentados nos contextos educativos.		
A apresentação da Psicologia escolar mostra que não é apenas a clínica a área de trabalho do psicólogo.	3	37,5
As questões educacionais estão presentes em todas as áreas de desenvolvimento da Psicologia.	2	25
O aluno irá se deparar em algum momento com a área escolar.	2	25
Permite o conhecimento do contexto histórico da Psicologia educacional.	1	12,5
Permite a delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar/educacional.	1	12,5

Nota: Entrevistas com os coordenadores e/ou professores das IES do Paraná

A partir dessas respostas, fica claro que a importância de uma Formação em Psicologia Escolar, deve-se ao fato de que esta é uma área que por mais que o profissional não escolha, ele acaba sendo inserido nela e, por isso, ele precisa conhecê-la. Em face dessa questão, é que está evidente nas respostas a importância de se conhecer o espaço educacional, o qual ultrapassa os muros da escola e começa a ser inserido em ONGs e centros comunitários, por exemplo. Além disso, fica manifesto nas respostas que o profissional precisa superar os desafios que a contemporaneidade impõe no contexto educacional, para tanto precisa articular a Psicologia escolar/educacional com outras áreas do conhecimento, conhecer o contexto histórico da Psicologia educacional e, além disso, ficou clara, nas respostas, a preocupação com a Delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar/educacional, presente também nos documentos analisados das instituições (Tabela 2).

Tabela 8: Procura pela área escolar na escolha das ênfases

RESPOSTAS	N. DE INSTIT.	%
Procura pela área escolar	6	75
Não atingiram o número desejado de alunos	3	37,5
A área clínica/saúde é a mais procurada	6	75
Obrigatoriedade em todas as áreas tradicionais (clínica, escola, e trabalho)	2	25

Nota: Entrevistas com os coordenadores e/ou professores das IES do Paraná

Na pergunta sobre a procura pela área escolar, como opção de ênfase oferecida pela instituição, dos oito entrevistados que responderam à questão, seis (75%) disseram que houve a procura pela área, mas em três instituições (37,5%) não foram formadas turmas, denotando

que há a procura pela área, mas nem sempre o número de alunos é suficiente para formar uma turma. Apenas em duas instituições, das seis que colocaram que há a procura pela área escolar, ocorre a adesão pela área. Mesmo naquelas instituições (duas – 25%) em que há a obrigatoriedade na realização de todas as ênfases, os alunos reclamam em fazer a Psicologia escolar, mas depois percebem que aprenderam, mesmo que não tenham a área como opção de atuação profissional.

Como informou um dos entrevistados, quando não se forma turma, é preciso deslocar os alunos que escolheram a Psicologia escolar para as outras áreas. Outro entrevistado colocou que mesmo que a Psicologia escolar não seja escolhida pelos alunos, tenta-se, nos estágios, aplicar a clínica dentro do ambiente educacional, como um viés da clínica/saúde no contexto escolar. Por isso, na fala dos entrevistados, foi possível perceber que a área de maior escolha é a clínica ou a saúde, voltada para a clínica.

A carga horária destinada à formação do psicólogo escolar é menor que a da clínica, como informaram três instituições. Segundo um desses profissionais, “a (des)valorização da educação em nossa sociedade e a posição de descaso a que esta tem sido historicamente relegada”, bem como os baixos salários e “a prática equivocada dos profissionais que ocupam outros espaços dentro da escola que não é o seu, fazendo com que as pessoas tenham uma ideia deturpada do que o psicólogo deve fazer” são alguns fatores agravantes para a não adesão do aluno à área escolar.

Uma instituição colocou como estratégias para a adesão à ênfase de Psicologia escolar uma mesa redonda com os profissionais da área, na qual os alunos obteriam informações sobre o que seria a área, as formas de atuação e a explanação das experiências de profissionais.

No próximo item, apresentaremos uma análise global, reunindo dados das ementas, dos programas e das bibliografias das disciplinas e os dados coletados nas entrevistas.

4.5 ANÁLISE E SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ QUE APRESENTAM O CURSO DE PSICOLOGIA

Neste item, apresentaremos a análise das ementas, dos objetivos, das bibliografias das disciplinas enviadas pelas instituições de ensino do Paraná, dos cursos de Psicologia, elencados no site da ABEP até julho de 2011, tendo um total de 24 instituições. Nesta análise, faremos um exercício na utilização do método do materialismo histórico-dialético e um resgate da história da Psicologia no Brasil, os quais foram trabalhados na Primeira e Segunda

Seção. Mostraremos como a Psicologia Escolar/Educacional foi se desenvolvendo no Brasil e como ela está sendo formada nos centros acadêmicos no Estado do Paraná em 2011. Com isso, queremos demonstrar que a Psicologia Escolar surgiu de necessidades reais, conforme as relações sociais que o homem desenvolvia com seu meio e a participação ativa desse homem na transformação da realidade externa, fato que implicará na transformação de sua realidade interna, no seu desenvolvimento psíquico.

Devido à implantação da nova ordem social, o capitalismo no Brasil, no século XIX, mudanças significativas ocorreram na forma das relações sociais e de produção, que exigiram uma educação que contribuísse com o crescimento do país, para isso precisava capacitar a massa popular, que eram os trabalhadores das indústrias. Além disso, as diversas áreas do saber, como a Psicologia, foram convocadas para atender às exigências dessa nova ordem. O que se percebe é que o capitalismo no Brasil começa a ganhar mais espaço depois da derrubada do poderio do imperador e início da Primeira República (1889-1930), quando o país experimenta um maior desenvolvimento tecnológico devido à produção do café que era o produto de maior venda externa, que demandava trabalhadores mais habilitados para lidar com as exigências do mercado consumidor, na sua maioria, países estrangeiros. A educação era então vista como forma de preparo da mão de obra, e a Psicologia, de classificação e seleção das pessoas mais aptas para o trabalho e de controle de comportamentos inadequados, por meio de testes psicológicos, tanto em instituições médicas como educacionais, informa Cruces (2003). Hoje, na escola, nas disciplinas de avaliação, ainda se percebe esse viés psicométrico, com vista à classificação das crianças.

A Psicologia, até meados da década de 1930, ganhou grande destaque no meio médico, por intermédio dos cursos superiores de Medicina, dos cursos normais, hospitais e laboratórios baseados nas ciências naturais. É importante ressaltar que, no Paraná, as Escolas Normais também foram locais de propagação de conteúdos psicológicos com o intuito de instrumentalizar os professores a lidarem com problemas de aprendizagem e comportamento, acredita-se que não para a solução, mas para apontar um culpado, os alunos (Antunes, 2003, 2004; Massimi e Guedes, 2004; Yaslle, 1997; Tanamachi 2000), entre outros.

Devido às influências norte-americanas, a educação passa a ser local de desenvolvimento de nova teoria, a Escola Nova. A partir de 1920, o escolanovismo se desenvolve no Brasil, colocando a escola a serviço da sociedade capitalista, por isso, a função utilitarista que deveria ter a escola, preparar o educando para atuar na sociedade. O professor já não mais ensina, mas facilita o aprendizado, para que o aluno desenvolva intelectualmente meios de adaptar-se numa sociedade em crescimento. Nesse momento, a Psicologia escolar,

enquanto especialização da Psicologia geral, como afirma Nagle (2001), era chamada a conhecer o desenvolvimento motor, afetivo, intelectual da criança, bem como os seus interesses e desejos. Além disso, sob influência do movimento higienista no Brasil, a Psicologia escolar deveria conhecer a criança para poder controlar seu comportamento, já que a mesma é mais fácil de ser manipulada, afirma o higienista Radecki (1925). Embora a influência de Piaget na Educação se dê desde essa época, observamos que, na formação do psicólogo escolar, essa teoria nem sempre é contemplada no Paraná. Consideramos que seria muito importante resgatar, nos cursos de Psicologia, o estudo da Epistemologia Genética, uma vez que, oficialmente, é essa teoria que tem respaldado a compreensão de desenvolvimento humano na Educação Básica.

De acordo com Patto (2008), o foco do trabalho do psicólogo era na prevenção, que deveria ter início na infância, pois esta era vista “como um lugar privilegiado de profilaxia” (p. 189). Nesse trabalho, aderiram médicos, juristas, psicólogos, educadores e representantes da Escola Nova no Brasil, informa Patto (2008). A preocupação com a prevenção e remediação contemplava as “anormalidades” (más formações congênicas, hereditárias) e, por isso, o acompanhamento do desenvolvimento infantil desde a concepção (pericultura), o controle da natalidade e a contenção do comportamento “delinquente”, devido ao intenso crescimento do comportamento criminal e violento.

Essa realidade profilática do Brasil está presente atualmente (século XXI) em nosso país e fica ainda muito mais evidente com a implantação do Programa Saúde na Escola, instituído pelo Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, voltado para o atendimento à Educação Básica. Como consta no artigo 4º, as ações do programa envolvem:

- I - avaliação clínica;
- II - avaliação nutricional;
- III - promoção da alimentação saudável;
- IV - avaliação oftalmológica;
- V - avaliação da saúde e higiene bucal;
- VI - avaliação auditiva;
- VII - avaliação psicossocial;
- VIII - atualização e controle do calendário vacinal;
- IX - redução da morbimortalidade por acidentes e violências;
- X - prevenção e redução do consumo do álcool;
- XI - prevenção do uso de drogas;

- XII - promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva;
- XIII - controle do tabagismo e de outros fatores de risco de câncer;
- XIV - educação permanente em saúde;
- XV - atividade física e saúde;
- XVI - promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar; e
- XVII - inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas.

O que se percebe é que, além das preocupações de ordem física, há a preocupação com a saúde mental (psicossocial) de nosso educando, inquietação muito característica da Psicologia Escolar Positivista que tem como foco a saúde psicológica das crianças e que propõe estratégias de prevenção e promoção da saúde por parte do psicólogo escolar, como defende Guzzo (2001). Informa a autora, que, dentro desse paradigma de saúde, cabe ao psicólogo escolar preocupar-se:

[...] com a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo, envolvendo-se em atividades que permitam aos estudantes obterem sucesso em suas atividades de vida, diminuindo o curso de violência, do fracasso escolar, da gravidez precoce dentre outros comportamentos considerados de risco ao desenvolvimento saudável [...] (p. 39).

A preocupação com a saúde dos escolares encontra respaldo na formação do psicólogo escolar no Paraná, já que uma das temáticas encontradas na análise das ementas e nos objetivos das disciplinas é Educação e Prevenção de Saúde (25%). Nas entrevistas, essa temática surge com o desenvolvimento de conteúdos que os profissionais entendem como Temas Atuais, isto é, violência, drogas, sexualidade, entre outros.

Na perspectiva crítica de Psicologia escolar, entendemos que problemas da violência, drogas, sexualidade não podem ser tratados apenas na perspectiva do aluno, o qual levado pelos seus desejos subjetivos, ou pela sua situação social, buscou formas de viver nesse mundo. Na verdade, essas problemáticas são apenas um sinal da realidade concreta, o aparente, e não podem ser analisadas apenas sob essa ótica. Suas explicações remontam ao momento histórico que estamos vivendo, às implicações políticas (legais) e econômicas que influenciam o aumento da criminalidade, da violência, das drogas, da gravidez precoce. Elas não são problemas atuais, no entanto, neste século, assumem explicações diferentes. Nesse sentido, não estamos afirmando que esses assuntos não devam ser preocupação do psicólogo

escolar, mas é preciso ter uma postura crítica, de transformação, de soluções coletivas para a superação das dificuldades enfrentadas pelos nossos educandos.

O modelo crítico de Psicologia escolar, quanto à prática do psicólogo escolar, teve início no final da década de 1970. Esse modelo culminou com a obra de Maria Helena Souza Patto (1984), que é um marco para muitos autores (Meira, 2003; Tanamachi, 2000; Yaslle, 1970), entre outros, na crítica do modelo tradicional de atuação do psicólogo escolar. A crítica era devido à prática descontextualizada de alguns psicólogos que, influenciados pela Teoria da Carência Cultural dos americanos que permeou a atuação de muitos psicólogos e da escola, indicavam que os problemas escolares eram decorrentes da falta de “estrutura” familiar, das más condições materiais de vida, das privações alimentares e afetivas pelas quais passavam as crianças e, para isso, utilizavam de testes psicológicos para a constatação de defasagens intelectuais nas crianças pobres, oriundas de famílias da classe trabalhadora e pobre. No decorrer dessa análise, apresentaremos as posições da Psicologia escolar crítica, para uma formação mais transformadora.

Neste momento (década de 1980), temos a Psicologia no Brasil já como profissão reconhecida pela Lei 4.119, de agosto de 1962, sendo disciplina obrigatória em vários cursos desde 1934, como em Filosofia, em Ciências Sociais, na Pedagogia da USP, conforme declara Pessoti (1988), bem como, desde 1958, como curso de Psicologia, pela Lei 3.862, de 1957, na Faculdade de Filosofia da USP. No Paraná, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, criada em 1937, também passou a ter algumas disciplinas de Psicologia, após o seu funcionamento em 1938, no curso de Pedagogia, como Psicologia Genética, de acordo com Alves (1997).

O que percebemos na análise das ementas e dos objetivos das disciplinas que trabalham, de alguma forma, com a Formação do Psicólogo Escolar é que as disciplinas apresentam o foco em assuntos de Psicologia Escolar/Educacional e Estágio em Psicologia. Os conteúdos (assuntos específicos) da temática Psicologia Escolar/Educacional que mais ficaram evidentes foram a *Relação entre educação e Psicologia* e a *Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional*. Isso denota a preocupação em resgatar, na Formação do Psicólogo Escolar, a relação que existe entre Educação e Psicologia, a qual, como vimos na Primeira Seção, é algo antigo e que permitiu a ascensão da Psicologia escolar enquanto área específica do saber. No entanto, a apresentação dessa relação não pode ficar apenas na descrição histórica dos fatos, mas deve-se ter uma análise crítica dessa relação, no sentido de compreender a educação inserida no sistema capitalista e, por isso, muitas vezes, utilizada como instrumento de adaptação do indivíduo ao seu ambiente social, a um

determinismo tanto social quanto econômico do educando, repetindo os conceitos da Teoria da Carência Cultural americana, tão presente no Brasil, principalmente na década de 1960 e 1970, como explicitado por Patto (1984) e Yaslle (1997).

Além disso, a análise crítica da relação entre educação e Psicologia envolve a crítica ao modelo tradicional de Psicologia escolar, modelo que entende os problemas de aprendizagem e de comportamento apenas sob o prisma do aluno. Por isso, dentro de uma perspectiva crítica da Formação do Psicólogo Escolar, cabe à academia a apresentação de teorias psicológicas que vão além da adaptação e culpabilização dos alunos e professores e de teorias que permitam instrumentalizar o futuro psicólogo, não apenas no questionamento desta sociedade capitalista, mas na transformação desta, por meio de uma ação comprometida com a sociedade e com uma educação que, entendemos, tem a função de transmitir conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, assim como produzir humanidade nesse indivíduo.

Ainda com relação à temática geral Psicologia Escolar/Educacional, o conteúdo que mais se destaca é quanto à *Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional*. Esse conteúdo, segundo observamos na apresentação das entrevistas e dos documentos (Tabelas 2, 4, 7), é um dos conteúdos que são trabalhados para a formação do psicólogo escolar no Paraná, além disso mostra a preocupação dos entrevistados em deixar evidente essa delimitação, quando se trabalha com a formação do psicólogo escolar/educacional. A importância de trabalhar no curso de Psicologia sobre o campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional, se deve ao fato da Psicologia ter se desenvolvido atrelada ao modelo clínico/médico, que foi sendo introduzido no âmbito escolar, por volta do final do século XIX, pelas escolas normais e por alguns cursos superiores, principalmente o de Medicina, sendo necessário ficar claro qual a sua área de conhecimento e atuação.

De acordo com Maluf, citada por Tanamachi (2000), foi a partir do final da década de 1970 que começou a ser delineado qual era o objeto de estudo da Psicologia Escolar/Educacional, suas atribuições, seu campo de atuação. Além disso, afirma Tanamachi (2000, p. 75), tem início “[...] então o debate sobre a Psicologia educacional/escolar como área do conhecimento e área de atuação/ formação profissional [...]” com a preocupação de delinear qual o referencial teórico adotado e como este tem sustentado a prática profissional.

Percebemos ainda que a preocupação com a Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional, não está relacionada apenas em demarcar a área da Psicologia escolar com as demais áreas da Psicologia (clínica, organizacional, por exemplo), mas em evidenciar qual o campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Três

profissionais entrevistados (37,5%, – Tabela 7) destacaram que a Formação em Psicologia Escolar/Educacional não significa necessariamente que o foco seja a escola, mas ambientes tidos como educacionais, como ONGs, Centros Comunitários, Contraturnos.

Witter et al (1992), ao tratarem sobre a Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992), colocam que a formação em Psicologia escolar era ainda muito inadequada, já que permitia ao profissional atuar em qualquer local que fosse privativo do psicólogo, o que levava, muitas vezes, a uma atuação clínica. Os autores mostram que ainda não estava claro qual era o papel legal dos psicólogos dentro do espaço escolar, ao analisarem os diversos trabalhos teóricos (anais, resumos, periódicos, dissertações, teses). Nas conclusões, dentre vários dados, evidencia-se, na documentação analisada, que “[...] a Psicologia escolar e educacional, enquanto campo de atuação profissional, ainda está buscando uma definição legal” informam Witter, Witter, Yukimitsu e Gonçalves (Witter et al.,1992, p. 44).

De acordo com Maluf (2003b), o Brasil vem enfrentando mudanças, principalmente a partir da década de 1990, e, como ele, a Psicologia e a educação também são afetadas. Novos desafios estão sendo colocados ao psicólogo escolar, desafios que a autora coloca como sendo uma atuação mais crítica e histórica dos fenômenos psicológicos, das teorias e das soluções encontradas para os problemas que estão surgindo e que requerem mais da Psicologia escolar. Nesse sentido Maluf (2003b) coloca que “[...] As práticas psicológicas estão se modificando no sentido de buscar bases de conhecimento multidisciplinar, portanto, indo além da perspectiva unidisciplinar, insuficiente para dar conta dos fenômenos humanos complexos [...]” (p.140), o que tem levado os psicólogos a encontrarem novas locais de atuação, tidos como ambientes educacionais, como os centros comunitários, de saúde, ambulatorios.

Nesse movimento histórico, percebemos que a Psicologia entrou na educação atrelada aos ideais liberais, em uma sociedade capitalista que tem uma visão de homem pautado no indivíduo, isto é, é o homem quem se faz, ele tem desejos e interesses e é guiado pelo seu individualismo. O trabalho é a atividade principal desenvolvida pelo homem, uma vez que, de acordo com a teoria marxista, é aquele que produz tanto a existência quanto a essência desse homem, no entanto, é agora usado como forma de segregação entre trabalho braçal e intelectual e de divisão de classes. O liberalismo como reação ao feudalismo surge devido ao aparecimento da propriedade privada e da divisão de classes existentes na realidade material. De acordo com Orso (2007), além disso, há outros fatores que favorecem o aparecimento do liberalismo:

[...] desenvolvimento do empirismo, o racionalismo, a reforma religiosa, o antropocentrismo, bem como o surgimento dos burgos, do comércio e das cidades. Sua base, portanto, encontra-se radica principalmente na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo e na defesa da liberdade de consciência e do livre mercado. (p. 165).

A defesa da liberdade do homem, da confiança de que a sua natureza humana iria guiá-lo a fazer tanto o bem para si como para o outro, fez com que o Estado exercesse o mínimo possível de intervenção sobre as decisões desse homem, que era regido pelas leis da natureza. É importante colocar que essa liberdade baseia-se não apenas na liberdade individual, mas na liberdade de acumular riquezas, de produzir e possuir o que desejar, informa Melo (2007). O foco na liberdade do indivíduo, na verdade, coloca em evidência os méritos que alguns indivíduos têm na sociedade de se destacar, de possuir mais bens materiais que outros, de ter acesso ao conhecimento diferenciado em relação a outros que não conseguem (foco no individualismo) ter a mesma vantagem econômica e intelectual. A divisão de classes torna-se algo natural, pois está intimamente atrelada à competência de cada indivíduo em defender aquilo que naturalmente conseguiu. Dessa forma, a prática do bem comum, da solidariedade está subordinada aos interesses privados, por isso, não caberia ao Estado intervir, já que existe um sentimento natural no homem de colocar-se no lugar do outro, de prezar pelo bem comum.

No entanto, como afirma Melo (2007), a intervenção do Estado acaba se tornando necessária, já que a liberdade de concorrência, de acúmulo de propriedades gerou uma primeira crise na economia liberalista por volta das décadas de 1920 e 1930, fazendo muitas pessoas ricas se tornarem pobres do dia para a noite. Como a própria autora coloca, a intervenção do Estado acaba sendo uma estratégia do liberalismo em manter os interesses econômicos da burguesia que sofria com a crise. Mas essa intervenção estatal deveria ser limitada, não poderia sufocar o individualismo tanto pessoal quanto comercial.

Temos então, ao mesmo tempo, a exaltação da subjetividade privada e a crise da subjetividade, como apresentam Figueiredo e Santi (2000). Essa crise está atrelada aos antagonismos, às contradições que existem no próprio sistema capitalista, pois a igualdade de acessos e direitos, não anula a individualidade de interesses, como informam os autores. Diante disso, era preciso conter, de acordo com Figueiredo e Santi (2000), “[...] os “inconvenientes” da liberdade, das diferenças singulares, etc. que se foi instalando e sendo aceito entre nós ocidentais e modernos um verdadeiro sistema de docilização, de

domesticação dos indivíduos, sistema que coloca em risco tanto as idéias liberais [...]” (p.45). É nesse momento que instrumentos psicológicos, os testes, passam a ser muito usados em escolas, hospitais, nas empresas, como forma de conter os impulsos, os comportamentos tidos como indesejáveis e pouco lucráveis para mercado de trabalho. Recorre-se, igualmente, ao conhecimento orgânico proporcionado pela biologia, fisiologia e medicina, como forma de caracterizar os transtornos psicológicos apresentados pelo homem em crise.

No sentido de conter um comportamento inadequado ou problemas relacionados à aprendizagem, os testes psicológicos, instrumentos privativos do psicólogo, prescritos na Lei 4.119/62, acabam naturalizando o fracasso escolar do aluno, pois acaba ficando natural no psicodiagnóstico descobrir algum problema. O psicodiagnóstico e os testes psicológicos (técnicas projetivas) são conteúdos presentes tanto nas ementas e objetivos das disciplinas, quanto na fala dos entrevistados (Tabelas 2, 4, 5).

Mello e Patto (2008), no artigo *Psicologia da Violência ou Violência da Psicologia?*, fazem uma denúncia à precariedade dos laudos psicológicos que trazem conteúdos sobre a vida íntima das pessoas sem qualquer questionamento, mas guiados por um sentimento de autorização dado pela própria ciências humanas, com base na crença de que “[...] produzem conhecimentos acima de qualquer suspeita, garantidos por métodos de pesquisa que se querem objetivos e neutros” (p. 593). Além disso, as autoras afirmam que essa prática está atrelada à falta de crítica no que se refere às teorias que acabam legitimando uma sociedade de excluídos, violenta e injusta, baseada em “[...] receitas de técnicas de avaliação psicológica e de psicoterapia, sem qualquer atenção à formação intelectual dos psicólogos” (Mello & Patto, 2008, p. 593). Para tanto, no que se refere à formação dos psicólogos, as autoras afirmam:

Formar não é ensinar a seguir as instruções de manuais de aplicação de instrumentos de medida da psique ou a atender clientes com base em concepções da mente humana baseadas no mais absoluto senso comum. No entanto, essa limitação do entendimento da formação, que já estava presente na própria criação da Psicologia, na virada do século XIX, e nos primeiros cursos de preparação de psicólogos, ampliou-se com o crescimento no Brasil de uma rede de instituições de ensino universitário que não passam de empresas que vendem cursos de Psicologia de olho no lucro, sem atenção à responsabilidade presente na outorga de diplomas a profissionais treinados para dizer arbitrariedades e absurdos como se estivessem dizendo verdades inquestionáveis (Mello & Patto, 2008, p. 593).

Dessa forma, quando pensamos na formação do psicólogo escolar brasileiro, após a formalização da Lei 4.119 de 1962 e do Currículo Mínimo pelo parecer 403/62, emitido pelo Conselho Federal de Educação, que embasaria a formação do psicólogo para atuar nas áreas escolar, clínica e do trabalho, compreendemos que o modelo tradicional de atuação, a psicometria e a clínica influenciaram significativamente a forma como os psicólogos atuavam. Seria função do futuro psicólogo, como informa a Lei 4.119/62, em seu artigo 13º (ou artigo 4, página 43), inciso 1º:

§ 1º- Constitui função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

Diante disso, afirmam Cambaúva, Silva e Ferreira (1998):

Nesse âmbito, é fácil entender por que a Psicologia clínica ganha status. Se se entende que as perturbações dos indivíduos são de sua responsabilidade individual e que cabe a ele procurar ajustar-se à normatização social, crê-se, também, que a solução deve se dar no âmbito individual, com a cura da perturbação, do distúrbio particular no qual se embrenhou o indivíduo, diluindo-se também a possibilidade de reflexões coletivas (pp. 212, 213).

O que notamos nos dados das entrevistas com os profissionais das IES foi que, entre acadêmicos do Estado do Paraná do curso de Psicologia, a procura pelo modelo clínico de atuação é ainda preponderante. Dos oito entrevistados, seis (75%) afirmaram que a ênfase em clínica/saúde prevalece na escolha dos alunos (Tabela 8), mesmo naquelas instituições onde há a obrigatoriedade para que o aluno curse as três ênfases, e que há reclamações para cursar a área de Psicologia escolar. Jobim e Souza (1996) evidenciam que a utilização da clínica dentro do ambiente educacional, reduziu muito a atuação do psicólogo escolar, visto que não consegue lidar com a diversidade de conflitos que existem. De acordo com Jobim e Souza (1996), essa atuação “[...] acaba por dificultar uma compreensão da problemática educacional

numa perspectiva mais ampla, empobrecendo as possibilidades de análise e diagnóstico da complexa rede de fatores que atravessam as interações sociais no contexto escolar” (p.39).

Diante disso, as críticas à Psicologia escolar, que têm início na década de 1970, perduram até o momento e, de acordo com Tanamachi (2000), centram-se no modelo tradicional de atuação clínica que acaba se utilizando de teorias da aprendizagem, do desenvolvimento infantil para traçar diagnóstico de deficiências, de fracasso escolar, sem levar em consideração o contexto social, cultural, político e econômico que permeia o desenvolvimento do educando. Por isso, vemos, até o momento, na formação do psicólogo escolar do Estado do Paraná, o aparecimento de conteúdos como Psicomotricidade, Psicologia do desenvolvimento, Psicodiagnóstico, Avaliação psicológica, Orientação vocacional (Tabelas 2, 4). No entanto, o movimento de crítica, que se iniciou na década de 1970, também repercute na formação de nosso psicólogo escolar atualmente no Paraná, pois além desses conteúdos já elencados, são trabalhados outros que tentam superar esse reducionismo e ampliam a concepção de Psicologia e de educação, os quais, de acordo com Tanamachi (2000), fazem parte do movimento de crítica ao trabalho do psicólogo escolar. Dentre os conteúdos, podemos destacar: *Perspectiva crítica em Psicologia Escolar/Educacional, Construção social e cultural da subjetividade, Panorama histórico da Psicologia educacional*, entre outros, como se verifica na Tabela 4 das entrevistas.

Em 1990, de acordo com Rocha Junior (1999), houve uma fomentação por parte do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia em elaborar um novo currículo para a formação dos psicólogos, já que o Currículo Mínimo estava obsoleto diante das transformações que vinham acontecendo no Brasil, após a construção da redemocratização do país, que tem seu ápice na elaboração da Constituição Federal de 1988. Mas, como vimos na teoria marxista, não podemos refutar o conhecimento elaborado no passado porque o passado nos permite construir o presente e preparar o futuro. Dessa forma, ao tratarmos das Diretrizes Curriculares Nacionais na seção II, mais especificamente nos itens 2.1 e 2.2, mostramos que a sua efetivação, no ano de 2004, é resultado de um movimento histórico e não estanque, que existiu uma necessidade material e histórica que exigiu a criação de outra forma de desenvolver a formação do psicólogo.

Como percebemos por meio das documentações que foram delineando os currículos das Instituições de Ensino Superior, culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia em 2004, verifica-se a necessidade de uma formação generalista que prepare o aluno para atuar em diferentes áreas do saber e, para tanto, ele precisa estar instrumentalizado com ferramentas, as mais variadas, para utilizar, de acordo com a sua

aptidão e seu interesse, aquilo que mais é aplicável a determinada realidade, por isso, as DCNs apresentam, em seu artigo 4º, as habilidades e competências gerais que devem ser desenvolvidas. A generalização também fica evidente quando as DCN/2004 afirmam “[...] Sempre garantindo uma formação abrangente e pluralista, cada curso estará oferecendo em seu núcleo comum um conhecimento amplo da Psicologia e deverá possibilitar ao aluno, pelo menos, duas ênfases curriculares” (p. 4).

Essa generalização de enfoques teóricos é vislumbrada também no artigo 3º, letras “b” e “c”:

Art. 3º – O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

[...]

- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais.
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico.

Acreditamos que o problema da generalização esteja relacionado ao fato dos futuros psicólogos e psicólogos escolares adotarem, em sua prática, o embasamento teórico que mais seja adequado à situação que está vivenciando e assim fazendo uma mistura de teorias. Como evidenciam Gondim et al. (2010), essa diversidade na adoção de teorias está presente na atuação de psicólogos escolares/educacionais, sendo preponderante a utilização da psicanálise e, por último, a sócio-histórica.

Para a Formação em Psicologia Escolar no Estado do Paraná, percebemos, pelos documentos enviados pelas Instituições de Ensino Superior do Paraná, mais especificamente na Tabela 3, a diversidade de autores e, por isso, uma diversidade de perspectivas teóricas que permeiam a formação do psicólogo escolar. Com relação à Tabela 3 (Bibliografias contempladas nos cursos), vemos algumas abordagens teóricas que mais se destacaram tanto dentro da psicogenética – encontradas no livro de Coll, Palacios e Marchesi (2004), sobre Desenvolvimento psicológico e educação – Vol. 1, 2 e 3, Porto Alegre: Artes Médicas; de Aquino (1996), em seu texto Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas – como

numa perspectiva mais crítica, localizada em autores, como Patto (1990), no texto *A produção do fracasso escolar*, e Patto (1997), em seu texto *Introdução à Psicologia escolar*. Temos ainda nessa postura crítica da Psicologia escolar Meira, Antunes (2003), com o livro *Psicologia Escolar: teorias críticas*. Apresentam-se ainda, nessa perspectiva crítica, os textos de Bock, Furtado, Teixeira (2001), em *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*, e Saviani (1993), *Escola e Democracia*. Dentro dessa perspectiva crítica, podemos acrescentar a Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica, como a obra de Vigotski (1999) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Nas entrevistas (Tabela 6) com coordenadores e, em alguns casos, com professores das disciplinas da área escolar, fica evidente a diversidade de abordagens teóricas: Psicanálise, Behaviorista, Histórico-Cultural, sendo mais preponderante a teoria Histórico-Social (Sócio-Histórica – 87,5%) apontada pelos profissionais.

Consideramos que a diversidade de adoção de teorias na prática dos psicólogos escolares, e também na atuação dos psicólogos em geral, seja em decorrência da crise do sistema capitalista que ao tentar sustentar a liberdade nas mais diversas esferas da vida do homem, transfere essa liberdade para a esfera do conhecimento científico, isto é, confundindo qual seria a forma, o conteúdo mais adequado para preparar o homem para atuar e ser produtivo em sua sociedade. Para tanto, permite uma flexibilidade também na aquisição do conhecimento, na falsa ideologia de que está formando o indivíduo para a vida, mas o dominando, já que este se encontra perdido quanto ao tipo de conhecimento que deve se apropriar. Consideramos a importância de formar o aluno na multiplicidade de teorias de desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, entendemos que é fundamental que o futuro profissional tenha um posicionamento teórico claro, sem cair no ecletismo.

De acordo com Maluf (2001), na obra *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*, as constantes mudanças em que vive o mundo, impõem cada vez mais novos desafios ao psicólogo, principalmente na área da Psicologia escolar. Para lidar com esses desafios, surgem inúmeras conhecimentos e técnicas para solucionar problemas, que, muitas vezes, colocam em questionamento o saber científico.

Partindo de uma perspectiva marxista, um conhecimento é produzido histórica e socialmente. Dessa forma, um novo conhecimento é produzido (presente) devido às aquisições que os homens já produziram (passado) e que influenciará as produções futuras. Então, não existe refutação, mas a superação de uma teoria devido às necessidades materiais que organizam a vida dos homens e que levam à formulação de novas teorias, sem, contudo, descartar aquelas produzidas anteriormente.

Portanto, diante da infinidade de teorias, como é possível vislumbrar na Tabela 10 no apêndice C, ganham espaço aquelas que têm uma visão mais crítica de sociedade, de educação, de Psicologia, que surgiram diante da necessidade de superar uma prática biologizante, orgânica e, por isso, rotulatória do educando e que, segundo expusemos na Terceira Seção, estão atreladas à Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviane e à Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski. Esta mais propagada no Brasil no final da década de 1980.

Para Meira (2007), a reflexão crítica da Psicologia da Educação, apresenta três contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: “Por uma nova sociedade”, “Por uma educação de qualidade para todos” e “Por uma Psicologia do homem”. Tal reflexão envolve uma sociedade em que as pessoas se apropriem das objetivações produzidas historicamente pelos homens e tenham a possibilidade de criar novas objetivações. Para que os homens tenham acesso a essas produções, é preciso criar uma educação de qualidade para todos, a fim de levar esse indivíduo a pensar criticamente sobre a sua realidade e desenvolver funções psicológicas superiores importantes para a transformação de si mesmo como de sua realidade. Além disso, no que se refere a uma Psicologia do homem, a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação consiste em tornar acessíveis ao homem os conteúdos culturais importantes para o desenvolvimento de sua humanidade, bem como proporcionar meios para essa acessibilidade. Embora a autora traga essas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, nos dados coletados nas entrevistas (Tabela 6), observamos que essa teoria está presente em sete das oito IES do Paraná que participaram da pesquisa, embasando a formação do psicólogo escolar do Paraná.

De acordo com Zorzal (2006), no projeto neoliberal de educação, existe uma “supervalorização do conhecimento”, pois a educação é vista como forma de ascensão ao mercado de trabalho e às possíveis aplicações desse conhecimento. Ligado a essa supervalorização do conhecimento, os conceitos de competências e habilidades, surgem como quesitos naturais que precisam ser desenvolvidos pela educação para sustentar a competitividade, que é vislumbrada também como natural. Dessa forma, consegue um lugar no mercado de trabalho aquele que é mais capaz, mais apto, que apresenta as competências e habilidades práticas necessárias para a sua inclusão. É nesse contexto que surgem a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação, pela lei 9394 de 1996, e os Pareceres sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que têm como base a Lei 9394/96, os quais orientam as formulações dos currículos das IES. A base dessas orientações é a flexibilização dos currículos, a fim de atender às demandas contemporâneas e à heterogeneidade na formação. Para cumprir com

esses quesitos, as DCN asseguraram, como pontos fundantes para a formulação dos currículos das IES, a consideração das habilidades e competências elaboradas fora do ambiente escolar, bem como o incentivo da formação de habilidades e competências pela escola, que serão úteis para o futuro profissional (CNE/ Parecer 776/97). Diante disso, Zorzal (2006) afirma:

Aos “cidadãos trabalhadores” cabe, agora, descobrirem, em termos idiossincráticos, sem perderem a auto-estima e com total autonomia, como serem competentemente perfeitos para se tornarem ilegíveis frente uma eventual oportunidade de “empregabilidade”. Enfim, a aprenderem a aprender como ser em sociedade geridas por mercados para os quais “sociedades” possuem apenas um sentido jurídico e contábil. (p. 197).

Dessa forma, ao tratarmos sobre as DCN para os cursos de Psicologia, não estamos alegando que a sua formulação é um retrocesso para a Psicologia, no entanto precisamos analisá-la enquanto produto histórico, que surgiu de uma necessidade real criada pelos próprios homens em sua atividade prática: o trabalho. Essa necessidade precisava ser sanada, no entanto, como se encontra inserida numa sociedade de classes, a forma de saciá-la seria atendendo aos ideais capitalistas. Em se tratando do sistema capitalista, Lucena (2008) afirma que a “[...] ciência e suas invenções são para aumentar a composição do capital” (p.197). Dessa forma, o trabalho é visto pelo capital apenas com valor monetário e não mais como atividade fundante da existência e essência do homem. Dessa forma, vemos as DCN priorizando uma formação ao mesmo tempo generalista e pontual, quando dá enfoque às ênfases, bem como destacando habilidades e competências que precisam ser trabalhadas e geradas nos acadêmicos para corresponder às exigências capitalistas de mercado, preparar melhor o trabalhador para atuar numa sociedade do não trabalho. O que se percebe é uma educação preocupada em passar um conhecimento utilitário, um retorno à pedagogia do “aprender a aprender” que enfatiza o saber prático, que atenda às necessidades do capital.

Como em nosso trabalho defendemos uma postura crítica da Psicologia Escolar, neste novo item (4.5), faremos uma retomada do que foi verificado nos documentos e nas entrevistas com os profissionais das IES, recuperando os pressupostos da teoria crítica e da Psicologia Histórico-Cultural defendida na Terceira Seção.

4.6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Psicologia Escolar até meados da década de 1970 ainda continuava a ter uma atuação psicométrica e clínica, como evidenciam diversos autores (Maluf, 1992; Patto, 1984, Yaslle, 1997), por exemplo. De acordo com Maluf (1994), essa prática continuou no período de 1980 a 1992, com base na análise de trabalhos teóricos feitos por Witter et al. (1992) e na pesquisa (entrevistas com psicólogos) de Maluf (1994), principalmente no contexto escolar de 1º grau, em consultórios, nas classes especiais, nas instituições que atendem crianças com deficiências.

No entanto, o movimento de crítica, que teve início na década de 1970, mas tomou maiores proporções na década de 1980, com o trabalho de Patto (1984), possibilita reflexões sobre a prática do psicólogo escolar e também incita mudanças, que, de acordo com Maluf (1994), “[...] apontam novos caminhos para a Psicologia [...]”, para superar essa visão unilateral do educando. Por isso, pode-se ponderar que a preocupação das instituições do Estado do Paraná em delimitar o campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional, para além dos muros da escola e também para além da aplicação do modelo tradicional de Psicologia escolar, seria uma forma de ampliar a visão sobre o processo ensino-aprendizagem.

Defendemos, para a crítica em Psicologia escolar, a análise dos fatos pautada no materialismo histórico-dialético, metodologia fundante da crítica. Buscar na materialidade dos fatos significa que partimos do concreto, enquanto síntese de múltiplas determinações. Por isso, Meira (2000) afirma que a análise científica precisa entender os dados como produto de uma construção histórica e ativa do homem, com a articulação de dois momentos: “[...] o momento de aparência trazida pelos dados e o da essência, construído através do pensamento teórico” (p. 40). Dessa forma, os dados que colhemos da documentação enviada e as entrevistas com os profissionais da IES do Paraná, apresentadas nas tabelas, são apenas a aparência dos fatos, perceptível imediatamente. Esses dados, que foram empiricamente apresentados, aparecem no pensamento como processo de análise, tornando-se concreto pensado (teoria). Esta é a tomada de consciência de como estava a formação do psicólogo escolar no Paraná. O próximo passo foi reorganizar todos os dados apreendidos. Segundo Martins (2008), isso é chamado de abstração das partes e ainda não a apreensão do todo. O último passo seria a síntese que, de acordo com Martins (2008, p. 135), “[...] é ter do todo uma compreensão mais próxima possível do real [...]”, ou seja, nesse momento, estabelece-se uma relação entre as partes e dessas partes com o todo. Para tanto, Martins (2008) afirma que,

para Marx, os passos que deveríamos percorrer para tentarmos nos aproximar o máximo e desvelar a realidade concreta se baseiam em:

- a) Tomada de consciências das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo.
- b) O conhecimento detalhado dessas partes pelo processo da análise.
- c) A superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que produz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado. (p.132)

Diante disso, a construção do conhecimento se faz com base no concreto, portanto a unidade entre teoria e prática deve ser buscada na realidade material construída pelo homem, entendendo que essa realidade está em constante movimento. Assim, para pensarmos nos conteúdos teóricos que se apresentam para a formação do psicólogo escolar no Paraná, faz-se necessário conhecer a realidade concreta que deu subsídios para a formação desses conteúdos teóricos. De acordo com Triviños (2006) teoria seria “[...] um conjunto de conceitos, sistematicamente organizado e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construída e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo” (p.122). No entanto, como apresenta o autor, a teoria não se faz sem a prática, existe uma unidade entre elas. Afirma Triviños (2006) que “a prática é a atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos seus meios humanos, todas suas forças e também os recursos espirituais” (p.123). A prática, de acordo com o autor, é muito mais que o estágio realizado pelos alunos, mas a transformação da realidade social pelo indivíduo. O estágio é uma ação individual, no entanto a prática é uma ação visando o coletivo e não apenas a experiência individual.

Dessa forma, para conhecermos a prática dos psicólogos escolares, faz-se necessário recorrermos aos elementos que formularam a teoria, sabendo que esta se encontra atrelada à prática (realidade concreta) e que, portanto, está em constante mudança, pois o agir do homem sobre a realidade externa causa tanto transformações internas quanto externas. O acesso a essas teorias, no que se refere à formação do psicólogo escolar no Paraná, será efetivado por meio dos temas, dos conteúdos (subtemas) e das abordagens teóricas verificadas tanto nos documentos quanto na fala dos entrevistados.

Na análise dos documentos e das entrevistas, verificamos uma diversidade de temas e conteúdos trabalhados na formação acadêmica dos cursos de Psicologia no Paraná. Os temas que apareceram tanto na documentação como na entrevista são: Psicologia Escolar e Educacional; Estágio em Psicologia Escolar/Educacional; Educação Especial; Processo de ensino-aprendizagem; Dificuldades no ensino-aprendizagem; Educação e Prevenção de Saúde; Funções psicológicas superiores; Fracasso escolar; A relação Psicologia, escola e sociedade; Psicologia Histórico-Cultural; Psicomotricidade; Psicologia do Desenvolvimento (ver Tabelas 1 e 4).

Quanto aos conteúdos que são contemplados, temos: Relação entre educação e Psicologia; Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional; História da Psicologia Escolar/Educacional; Análise institucional; Diagnóstico Psicológico; Concepção Crítica em Psicologia; Formação em Psicologia escolar/educacional; Fundamentos teórico-filosóficos da atuação do psicólogo no campo da educação escolar; Análise Institucional; Orientação profissional/vocacional; Intervenção; Observação em Educação; Inclusão da Pessoa com deficiência; Etiologia e caracterização das deficiências; Teorias de aprendizagem; Relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento; Diagnóstico Psicológico (avaliação psicológica, psicodiagnóstico); Distúrbios de Aprendizagem; Temas atuais: violência, ética, moralidade, sexualidade; Processos psicológicos básicos; Fracasso escolar; A perspectiva tradicional e a perspectiva crítica em Psicologia Escolar/Educacional; Construção social e cultural da subjetividade; Psicomotricidade; Psicologia do desenvolvimento. Com relação aos temas e conteúdos relacionados, percebemos, quanto à formação do psicólogo escolar no Paraná, a preocupação em definir sua identidade, a superação da tradição curricular presente no Currículo Mínimo e a defesa de uma formação mais ampla, pautada em competências e habilidades, conforme propõem as diretrizes curriculares atuais.

O que se percebe é que há, na formação do psicólogo escolar no Paraná, a procura por uma identidade quanto ao real papel do psicólogo escolar, diferenciado de outras áreas da Psicologia, principalmente da clínica. Essa discussão que se iniciou na década de 1970, com as críticas ao modelo tradicional/médico/clínico do psicólogo escolar, e tenta encontrar uma atuação que rompa com essa visão orgânica, reducionista e individualizada de homem é preocupação de vários autores, como Patto (1984), Maluf (2003a, 2003b), Meira (2000, 2003), Tanamachi (1997, 2000), Facci (2004), Facci et al. (2009), entre outros. O conteúdo referente Delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar e educacional, presente na documentação (Tabela 2) e na fala dos profissionais (Tabela 4), demonstra tal preocupação.

A Psicologia, influenciada pela Medicina, pela psicomетria, pela Psicologia experimental, associada a outras disciplinas, como Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, e aos cursos de formação de professores (Escolas Normais), como informaram Pessoti (1988), Antunes (2003, 2004), Massimi e Guedes (2004) e vimos na Primeira Seção, estava muito presente na formação do psicólogo apresentado no Currículo Mínimo (Parecer 403/62). Isso fica evidente nas disciplinas apresentadas pelo Currículo, em seu artigo 1º: “Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social, Psicopatologia Geral” e no artigo 1º e parágrafo único: “Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional, Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica” e ainda “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional, Psicologia da Indústria”.

Os documentos e as entrevistas da pesquisa efetuada demonstram que a formação do psicólogo escolar no Paraná tenta superar essa tradição curricular e engessada do Currículo Mínimo, com a apresentação de outras disciplinas, com nomenclaturas diferentes daquelas encontradas no Currículo, mas que podem estar efetivando uma formação técnica, prática e utilitária em detrimento de uma consistência teórica, fundamentada na prática social dos homens. Isso fica evidente na apresentação de conteúdos, tais como Testes psicológicos, o psicodiagnóstico, orientação vocacional; Dificuldades de Aprendizagem; Fracasso escolar; Observação em Educação, pessoas com necessidades especiais (Tabelas 1, 2, 4, 5), muito semelhantes com os apresentados no Currículo Mínimo (artigo 1º), que podem expressar a manutenção das mesmas características da formação antiga, pois as mudanças nas nomenclaturas não significam a adoção de uma postura crítica de formação do psicólogo escolar. Consideramos que esses conteúdos deveriam ser contemplados nos currículos para a formação do psicólogo escolar, mas questionamos até que ponto não continuam sendo permeados por uma visão liberal.

Cruces (2009), em análise dos 356 cursos de graduação de Psicologia espalhados pelo Brasil, colhidos dos sites das instituições, percebeu que as disciplinas, em sua maioria, estavam voltadas para entrevistas, testes psicológicos, psicodiagnóstico, técnicas de observação, psicoterápicas, disciplinas sobre o desenvolvimento humano e áreas correlatas (Filosofia, Antropologia, Sociologia) e de base biológica. Com relação à área escolar, Cruces (2009) coloca que as disciplinas que mais se destacam são aquelas relacionadas ao ciclo vital, que tratam sobre o desenvolvimento humano, Psicologia Escolar, Psicologia e práticas educativas, Psicologia em contextos educacionais e sociais, Psicologia da pessoa com

necessidades especiais e Psicologia da aprendizagem. Em menor frequência, há outras disciplinas, como a Psicomotricidade, Psicopedagogia, Psicodiagnóstico aplicado à educação.

Já os conteúdos A relação entre escola e sociedade: a possibilidade de atuação do psicólogo, Construção social e cultural da subjetividade, perspectiva crítica em Psicologia Escolar/Educacional e temas relacionados à Psicologia Histórico-Cultural, Funções psicológicas superiores mostram a necessidade de superar a visão orgânica, individualizada do educando, tão fortemente presente na formação dos psicólogos, pois estes (Os psicólogos) podem trabalhar com teorias embasadas na Psicologia escolar crítica e, por isso, fundamentadas na teoria marxista, que adota uma transformação da realidade externa, por meio da tomada de consciência da realidade, e da necessidade de transformá-la.

A tomada de consciência somente acontece quando nos apropriamos das produções culturais acumuladas histórica e socialmente pela humanidade, portanto a formação em Psicologia escolar deve priorizar conteúdos que permitam ao educando e futuro profissional o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento, linguagem...), que são funções psíquicas mais elaboradas, complexas, resultantes da internalização dessas produções culturais, que possibilitaram a criação de novas produções culturais ainda mais complexas.

Vimos, além disso, pelos conteúdos e temas elencados dos documentos e das entrevistas apresentadas nas tabelas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,), uma formação generalizada da formação do psicólogo escolar, para tentar cercar de todos os lados algum desafio que o futuro profissional de Psicologia possa encontrar no ambiente educacional. Por isso, na formação do psicólogo escolar no Paraná, vemos uma infinidade de conteúdos (Diagnósticos, Psicomotricidade, Psicopedagogia, (Tabela 2) que não apresentam uma relação direta com a Psicologia escolar, mas constituem exigência dessa sociedade de investir na criação de habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho. Segundo Ramos (2011), o termo competência “[...] é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional. Um terceiro sujeito social – o governo – é convocado a dar materialidade a essa convergência [...]” (p.75).

No caso dos empresários, a autora afirma que se faz necessária a formação de trabalhadores que acompanhem as inovações tecnológicas, mas para tanto assevera ser um empecilho uma educação que investe na “[...] formação para ocupações em vias de extinção, frágil estrutura de educação continuada, currículos rígidos, conteúdos ultrapassados” (Ramos, 2011,p.74). Dessa forma, exige-se da educação que a mesma se adapte a essas necessidades, priorizando uma educação mais flexível, que forme o trabalhador para atuar em diversas

facetas da sociedade (formação generalista), que se atualize continuamente, a fim de atender às necessidades produtivas reais do sistema capitalista. Portanto, vemos a diversidade de conteúdos que são ministrados nos cursos, a diversidade de bibliografias e teorias que fundamentam o trabalho do psicólogo escolar do Paraná, o foco na especialização (as ênfases curriculares), cabendo ao governo formalizar legalmente tais exigências pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (Parecer 062/2004).

Uma formação crítica em Psicologia escolar, não fica apenas na aparência, naquilo que os dados empíricos apresentam, mas vai buscar na realidade material o que levou à configuração da formação em Psicologia que temos atualmente. De acordo com Meira (2003, p. 40), faz parte de uma teoria crítica “[...] negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas [...]”. A Psicologia Histórico-Cultural, também nega as aparências sociais quando desnaturaliza a formação do homem e da sociedade e compreende o desenvolvimento do psiquismo humano como uma construção histórica e social. Portanto, cabe aos cursos de formação de Psicologia, desvelar os fundamentos ideológicos pelos quais a ciência psicológica foi se desenvolvendo, instrumentalizando o futuro profissional na reflexão crítica de sua atuação, para que não aceite o conformismo com a realidade social, econômica e política, mas auxilie para a transformação desta realidade.

A documentação analisada e as entrevistas demonstram que ainda estamos em um processo de superação da visão reducionista do homem à sua condição social e biológica, que existe a preocupação em desenvolver nos nossos formandos uma consciência que vise à transformação da realidade social de nosso país. No entanto, ao mesmo tempo, as instituições são pressionadas a desenvolver profissionais competentes e habilitados para lidar com os desafios impostos pelo mercado de trabalho. Não queremos culpabilizá-las, mas desejamos compreender a Formação do Psicólogo Escolar de forma contextualizada, isto é, que a sua configuração atual, principalmente no que se refere ao Paraná, recebeu influência desse modelo liberal e agora neoliberal de homem, pois este está inserido dentro da realidade capitalista. É a Psicologia escolar tentando lidar com os desafios criados pelo homem, que foi alienado por influência do capitalismo, que o impele à busca desenfreada e egoísta, por um espaço profissional e pessoal. Por isso, vemos, atualmente, a Psicologia escolar tendo que apontar soluções para problemas como violência, sexualidade, drogas, que são assuntos estudados na Formação de Psicólogos do Estado do Paraná, conforme apresentado na Tabela 2. A sociedade na qual estamos inseridos pauta-se na ideologia de “Educação para Todos”, mas legitima a competitividade e a divisão de classes. Saviani (1992) faz uma crítica às

teorias que ele entende como “Teorias não críticas” que, em nome da democracia, do respeito à individualidade, camuflam aquilo que, na verdade, defendem: manter a ignorância dos indivíduos.

Essas teorias, de acordo com Saviani (1992), tentavam entender as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar sob a ótica do aluno, ora priorizando o desenvolvimento psicobiológico (Pedagogia Nova) ora o sistema de organização do meio, da forma para adquirir conhecimento (Pedagogia Tecnicista). No entanto, como afirma Saviani (1992), ambas têm como foco a função de manter a “equalização social”, ou seja, o *status quo* do sistema capitalista.

Segundo os autores Pires e Reis (1999), a partir dos ideais neoliberais, a educação ocupa como papel:

De um lado, de preparação para o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob nova base técnica: automação e multifuncionalidade. De outro lado, a consolidação da educação, inclusive a escolar, com função ideológica, de transmitir as idéias liberais. Assim o processo educativo incorpora as idéias de organização social oriundas do projeto neoliberal como a competição, o individualismo, a busca da qualidade etc. (pp. 36-37).

Saviani (2008c) coloca que cabe à educação superior levar todos os membros da sociedade a participarem igualmente da vida cultural, tanto trabalhadores como estudantes universitários, bem como propiciar a discussão dos desafios e problemas impostos ao homem moderno, unindo trabalho intelectual e trabalho material. É preciso romper com a visão naturalizante de homem, sociedade e história, produzindo formação da consciência do acadêmico de Psicologia no sentido da busca de transformação da realidade social, coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ESTADO DO PARANÁ

O objetivo deste trabalho foi verificar como se encontrava a formação do psicólogo escolar no Paraná, visto que este não é um assunto novo, mas ainda levanta preocupações, principalmente no que se refere à atuação voltada ao modelo tradicional de Psicologia Escolar. Além disso, este trabalho vem em resposta a minha indagação inicial em entender a elevada demanda de encaminhamentos de crianças consideradas com problemas de aprendizagem e comportamento para o atendimento psicológico, quando eu estava atuando na área social. Me deparei com uma clientela social, econômica e pessoalmente em uma situação caótica, mesmo depois dos incentivos financeiros do governo na inserção e permanência das crianças na escola. Não conseguia compreender como estas famílias se encontram na mesma situação, mesmo depois de terem acesso ao conhecimento, que sempre havia entendido como importante para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do indivíduo.

Por isso, me dediquei ao estudo da Formação do psicólogo escolar, pois como agente mediador, este deveria se preocupar em entender a totalidade do processo ensino-aprendizagem e tentar encontrar uma resposta para a dificuldade posto no educando. Dessa forma, não caberia apenas ao psicólogo escolar, mas o psicólogo da área social adotar uma perspectiva teórica crítica não naturalista e determinista da situação em que se encontra a clientela que faz uso da assistência social, senão podemos entender que esta clientela escolheu estar assim.

Como vimos na Primeira Seção, a Psicologia escolar/educacional é uma das áreas mais tradicionais de atuação do psicólogo. No entanto, a procura pela área clínica é predominante entre os alunos dos cursos de formação nas IES do Estado do Paraná na atualidade, como demonstra a pesquisa que realizamos com os profissionais das IES do Paraná (Tabela 8), já que a Psicologia, de forma geral, desenvolveu-se também atrelada ao modelo médico, pautada em uma visão orgânica do homem. Os dados coletados por Lessa (2010), em seu trabalho de dissertação, também revelam que dentre os 95 profissionais que participaram da pesquisa sobre a atuação do psicólogo na rede pública de educação, no Estado do Paraná, a sua atuação é voltada, sobretudo, para a área clínica e institucional juntas (54,3%). Seguem para a área institucional 26,6% e para a clínica, 19,1%.

Tentamos mostrar, em nosso trabalho, que a configuração de Psicologia Escolar, que temos atualmente (século XXI), neste caso específico, no Paraná, não se deu de forma mágica, mas é resultado de uma construção histórica, em que o homem é o seu maior

protagonista. Esse homem, por meio do trabalho, foi saciando e criando novas necessidades, que permitiram a superação de formas mais primitivas de conceber a vida, exigindo uma configuração mais complexa desse homem. Portanto, para entendermos a formação do psicólogo escolar, é preciso recorrer à história.

Dessa forma, na Primeira Seção, fizemos o resgate da história da Psicologia e da Psicologia Escolar no Brasil, destacando não apenas os fatos isoladamente, mas contextualizando-os dentro da realidade material. Para tanto, trouxemos a configuração política e econômica do país que influenciava a visão de homem. Antunes (2005, p. 108), ao tratar sobre a História da Psicologia, afirma que é preciso considerar a “[...] sua inserção social, suas concepções de homem, de mundo e de conhecimentos e os interesses dos quais se tornam porta-vozes [...]”. Dessa forma, podemos entender que a formação do psicólogo escolar/educacional, no Paraná, é um produto histórico e social, não como uma realidade cronológica e temporal, mas “[...] decorrente da produção humana coletiva que se processa objetiva e dinamicamente no tempo” [...] (Antunes, 2005, p. 114).

A formação do psicólogo escolar não surgiu por acaso. É um produto do trabalho do homem em resposta às necessidades materiais. Portanto, as discussões entre os profissionais, as diversas documentações legais, que apresentamos na Seção 2, surgiram da necessidade de uma formação que fosse mais adequada à realidade dos homens. Não estamos julgando se foi ou não mais apropriada, mas ela não surgiu da cabeça dos homens, foi criada pelo próprio homem na sua atividade de transformação da realidade – o trabalho. No entanto, não podemos esquecer que o trabalho dentro da sociedade capitalista se torna alienado, e o produto do trabalho coletivo, no caso a formação do psicólogo, aparece estranho ao indivíduo, uma vez que nem sempre consegue se apropriar dessa produção humana. Dessa forma, além de apresentar todo o percurso legal da formação do psicólogo escolar, demonstramos, na Seção 2, que essa formação não está desconexa da realidade social, política e econômica do país, ou seja, que não há neutralidade nas discussões e nas proposições legais, que culminaram com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia (Parecer 062/2004) que orientam a elaboração dos currículos de Psicologia das IES.

Ao tratarmos, de forma breve, na Seção 3, sobre a Psicologia Escolar crítica, desejamos mostrar que essa forma crítica de pensar a Psicologia, que se iniciou no final da década de 1970, perpetua atualmente e ganha espaço nos cursos de formação de psicólogos, como vemos na pesquisa documental (Tabela 3, Seção Quatro) e conforme denota Tanamachi (1997). De acordo com a autora, esse movimento de crítica, que se iniciou denunciando as formas de atuação e as teorias que reduziam os alunos à sua condição biológica e social,

passou a “[...] diagnosticar e analisar criticamente a história da psicologia aplicada à educação (inclusive como disciplina dos cursos de formação de professores [...])” (p. 10).

Tanamachi (1997) assevera que adotar uma perspectiva crítica da Psicologia significa a possibilidade de transformação da Psicologia e da educação. Por isso, ao priorizarmos, em nosso trabalho, alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, tentamos avançar não apenas no movimento de crítica, mas na efetivação da crítica, isto é, transformar. Era exatamente o que Vigotski almejava, como denota Tuleski (2009). O pensador russo, ao propor a elaboração de uma Psicologia Marxista, tinha como intuito superar as teorias psicológicas empíricas e idealistas “velhas psicologias”, que atendiam às demandas da classe burguesa, que não mais respondiam aos desafios encontrados na Rússia revolucionária. A superação dessas “velhas psicologias”, significava a superação das relações de produção burguesa, pois, como afirma Tuleski (2008),

Pode-se dizer que a análise de Vigotski em relação à crise da “velha” psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo. (p.87)

A superação dessas psicologias significava para Vigotski não apenas a oposição, mas a transformação da sociedade capitalista, já que essa “nova psicologia”, que Vigotski denominou de psicologia geral, reuniria, em uma única psicologia, os conhecimentos particulares das diversas descobertas relacionadas a essa ciência, eliminando, assim, a dicotomia entre a própria ciência psicológica (pautada ora no idealismo, ora no materialismo), que era resultado da dicotomia presente no sistema capitalista. A teoria de Vigotski, de acordo com Tuleski (2008, p. 102), não é uma apologia ao ecletismo, no qual se vai “[...] amontoando inúmeros fragmentos e citações e eliminando, ideologicamente, as contradições contidas nos autores e, conseqüentemente, na sua origem histórica”, mas significa conhecer a sua historicidade e em que formas de relações sociais, ela reflete. Nossa tentativa, neste trabalho, portanto, foi analisar a historicidade da introdução da Psicologia na Educação e perceber a sua influência na forma como os psicólogos do Paraná são formados para atuar na educação.

De acordo com Bock (1999), a secção do homem e de sociedade, presente nesta sociedade capitalista, naturaliza o homem, seu desenvolvimento psicológico e acreditamos que a própria concepção de formação da sociedade, como se essa forma, presente ou que

temos hoje, fosse naturalmente construída, tirando, assim, qualquer possibilidade de questionamento. No entanto, mesmo ainda inseridos no plano burguês de sociedade, de homem e de ciência, há psicólogos que, desde a década de 1970, questionam a prática da Psicologia Escolar porque, assim como Vigotski, perceberam que a prática pautada na explicação biológica e social não respondia às necessidades do “novo” homem e que, portanto, também eles necessitavam de um novo método para explicá-la, encontrando essa explicação no método do materialismo histórico-dialético de Marx.

Em nosso trabalho, compreendemos que para a construção de uma Psicologia Escolar transformadora, era preciso uma postura crítica. Essa postura crítica defende, a consistência teórica e filosófica da Psicologia. Essa postura deve compreender a Educação e a Psicologia como representantes dos interesses da sociedade capitalista, a construção histórica e social da Psicologia e da Educação, combater o conformismo e, por isso, adota os conceitos teóricos e filosóficos pautados no marxismo.

Do que trabalhamos no item 3.2.1, para adotarmos a prática da Psicologia Escolar crítica, será preciso uma crítica de Psicologia Escolar, de educação e de homem e sociedade. Quanto à Psicologia Escolar, Meira (2000, 2003) assevera que a Psicologia Escolar crítica parte de um questionamento acerca do quanto os conhecimentos psicológicos têm sido elaborados/desenvolvidos para manter os interesses do mercado capitalista. A autora propõe o rompimento com o modelo tradicional de Psicologia Escolar, que culpabilizava o educando pelas dificuldades de aprendizagem. Tal postura implica em analisar criticamente as produções teóricas e práticas em Psicologia Escolar. Uma concepção crítica de Psicologia Escolar compreende a análise da educação, enquanto sistema também chamado para atender a demanda do capital, deixando de cumprir com a sua real função, que é a de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade e a efetivação da apropriação por parte do educando.

A postura crítica em Psicologia Escolar envolve a crítica do homem natural, relegado à sua condição biológica e marcado por uma sociedade de classes, antagônica aos interesses do coletivo, que propaga a falsa ideia de liberdade, para manter o conformismo na relação entre capital e o homem. A Psicologia Escolar crítica, pautada na teoria marxista, aposta em um homem capaz de transformar a sua realidade, bem como a si mesmo. De acordo com Vásquez (2007), para Marx, a crítica radical envolve ir até a raiz dos fatos.

O que percebemos é que todos os pontos elencados acerca da Psicologia Escolar crítica recaem na problemática da relação teoria e prática. O método (materialismo histórico-

dialético) que fundamenta a crítica em Psicologia Escolar, segundo Vásquez (2007), entende a práxis como a relação entre teoria e prática, as quais não podem ser entendidas dissociadas.

A prática enquanto realidade material incita a criação de teorias que irão realizar as necessidades presentes na realidade prática, por isso, o fato de existir uma relação consciente entre teoria e prática nem sempre significa a efetivação de uma prática revolucionária, pois, segundo Vásquez (2007), pode acontecer de ficarmos apenas no pensamento revolucionário, crítica feita à práxis hegeliana. A transformação não acontece por si mesmo, somente pelo fato de pensarmos nela, é preciso realizá-la. A realização precisa então de uma base material e, de acordo com Vásquez (2007), de uma situação histórica que vai levar à superação e isso somente é possível por meio de uma revolução coletiva, porque a liberdade de si mesmo é a liberdade da humanidade.

De acordo com Vásquez (2007, p. 146), o êxito de uma teoria é a sua aplicação, já que “[...] é na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a seu respeito são verdadeiras ou não [...]”. No entanto, afirma que essa verdade não se encontra pela ação imediata com a realidade externa. É preciso partir da ação, mas depois, analisar e interpretar. Segundo Vásquez (2007, p. 146) “[...] o critério da verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórico com a própria prática” (p. 146).

Dessa forma, quando vemos, na pesquisa documental e nas entrevistas, a heterogeneidade das teorias e, conseqüentemente, de métodos para cada teoria, a diversidade de conteúdos para a Formação do Psicólogo Escolar no Paraná, percebemos que tais fatores respondem à necessidade da ordem burguesa em preparar o indivíduo competente e flexível para atuar nas diversas instâncias da sociedade e legitimam essa prática utilitarista por meio da educação, na forma da lei, como a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia.

Os vários dados que constatamos sobre a formação do psicólogo escolar no Paraná, que é resultado da concretização de nosso objetivo, demonstram, de forma resumida, a diversidade de conteúdos que estão sendo ministrados nas disciplinas de formação; a heterogeneidade das teorias que fundamentam a formação; a procura predominante pela clínica em relação às outras áreas. No que se refere à Psicologia Escolar, uma vez que esta é a área de menor procura, a importância de investir na formação crítica e contextualizada (histórica) da Psicologia Escolar; a preocupação em delimitar o campo de atuação do psicólogo escolar/educacional; a ampliação do campo de atuação do psicólogo escolar e educacional, isto é, para além do ensino formal da escola, mas para outros ambientes tidos como educacionais. Essa diversificação na atuação consta na própria LDB 9394/96, no artigo

1º do título I: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O que percebemos, portanto, é a convivência, ao mesmo tempo, de uma postura tradicional e crítica em busca da formação do psicólogo escolar no Paraná.

Todas as constatações, conforme defendemos na Seção 3, precisam ser analisadas dentro de uma concepção crítica de Psicologia Escolar que, segundo Tanamachi (1997), está pautada na:

[...] necessidade de superação desses reducionismos que tem caracterizado a trajetória percorrida pela psicologia em suas relações com a educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de psicologia e de educação, e também de considerar o conjunto de atribuições que lhes são próprias [...] (p. 9).

Nesse sentido, para compreendermos os fatos que verificamos na pesquisa documental e nas entrevistas sobre a formação do psicólogo escolar do Paraná, faz-se necessária a análise dos fatos particulares dessa formação. Isso não significa a soma deles e nem conhecer todos os aspectos concretos que envolvem a formação do psicólogo escolar. Precisamos entender que cada um dos dados coletados é a síntese de múltiplas determinações e que a sua totalidade não se resume à quantidade de dados verificados, mas à compreensão histórica e, por isso, ao movimento histórico que acompanha os dados, e à sua relação com a forma de organização social dos homens.

Mesmo diante do ecletismo teórico e, conseqüentemente, metodológico, da prioridade por uma formação geral em detrimento da particular, é possível pensarmos em uma Psicologia Escolar transformadora da realidade. Como afirma Duarte (2007), pautado em Marx, mesmo diante das relações sociais de alienação, o homem conseguiu produzir “objetivações genéricas para-si”, isto é, a partir da sociedade (coletivo) foi produzindo o indivíduo. De acordo com Duarte (2007), foram as próprias condições impostas pelo sistema capitalista, ou seja, a propriedade privada, a divisão de trabalho e de classes, que geraram a necessidade de um homem com outras características, que não são mais as primitivas, de sobrevivência, que permitiram a humanização do gênero humano.

Dessa forma, não podemos dizer que a formação que temos atualmente (2010-2011) para a Psicologia Escolar no Paraná seja um retrocesso, quando entendemos essa formação enquanto produção humana, que se formou da necessidade de uma “nova” forma de

psicologia, que atende aos interesses do mercado de trabalho capitalista. No entanto, acreditamos que tal apreensão não ingênua da formação da Psicologia Escolar é possível, quando adotamos teorias e metodologias que consideram que a Psicologia reflete as formas de produção e as relações sociais vigentes, ou seja, teorias críticas. De acordo com Meira (2003), uma postura crítica em Psicologia Escolar requer uma coerência e conhecimento teórico, para não ficar apenas no discurso da transformação. Teoria e prática precisam andar juntas.

Portanto, podemos pensar em uma Psicologia Escolar que adote essa concepção histórica, social, que entenda o desenvolvimento do psiquismo humano como construção histórica e a partir da realidade objetiva/concreta. Uma Psicologia Escolar que pense na construção coletiva de sociedade, pela criação de uma consciência transformadora que, segundo Vigotski (1996), seria possível apenas no interior de uma sociedade comunista. Como afirmou Tuleski (2008), não é possível existir uma nova Psicologia, se não tiver a existência de um novo homem e de uma nova sociedade. Consideramos que essa é uma trajetória que tem que ser percorrida na formação do psicólogo escolar, levando-o à proposição de uma ação pautada na coletividade, à procura da emancipação de todos os homens: pais, professores, alunos e funcionários que são os atores no contexto educativo.

A solução dos problemas educacionais também não é algo específico do psicólogo escolar, mesmo que tenha adotado a teoria crítica marxista. Existem outros protagonistas que, direta ou indiretamente, podem contribuir para uma educação transformadora do indivíduo e da sua realidade, como as outras ciências (Pedagogia, Biologia, Geografia, Filosofia, entre outras) e a própria Psicologia. De forma geral, pelo fato de não estar diretamente ligada à área educacional, a Psicologia pode desenvolver uma prática que legitima a educação nos moldes capitalistas e, por isso, estigmatizante, reducionista, alheia, desinteressada na transformação da prática social. Também não queremos afirmar que não devemos preparar nossos alunos para que enfrentem o mercado de trabalho, é preciso pensar na qualidade do ensino e que esse ensino seja utilizado pelo aluno na sua atividade de trabalho. De acordo com Duarte (2007), a tarefa educativa do professor envolve o conhecimento “[...] para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos”(p.51). Tal conhecimento implica em investirmos na formação do indivíduo para-si e na produção de uma prática social transformadora, o que envolve ir além da produção de sua existência e sobrevivência. Portanto, acredito que este trabalho contribui para repensarmos, mais uma vez, na análise cuidadosa de nossas IES quanto à elaboração de seus Planos Pedagógicos, para não legitimarmos uma formação voltada apenas para a reprodução do sistema capitalista de produção.

Com certeza, as proposições por uma Psicologia Escolar que critica o modelo neoliberal de Educação e Psicologia, não se inserem facilmente na prática do psicólogo escolar, porque andam na contramão da sociedade capitalista, mas encontram nessa mesma sociedade o fomento necessário para a sua consolidação.

Diante disso, podemos exercer a nossa liberdade na efetivação dessa Psicologia Escolar crítica, se entendermos que liberdade, para Marx, como denota Duarte (2004, p. 47), pode ser concretizada “[...] à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados [...]”. Precisamos construir coletivamente uma identidade para a Psicologia Escolar/Educacional no Brasil, o que não significa apresentarmos uma solução pronta, mas construí-la juntos. Essa construção tem que superar a visão alienada, descontextualizada e fragmentada de Psicologia, para tanto é fundamental buscar compreender na história e nas condições sociais de vida que Psicologia Escolar temos hoje e qual desejamos construir. Sabemos que as discussões quanto à formação e à atuação do psicólogo escolar são resultantes da inquietação quanto à prática naturalizante, individualista e reducionista que permeia a prática do psicólogo escolar. Precisamos exercer nossa liberdade, conforme Marx propõe, pois mesmo diante do caos vivido pelas relações capitalistas, é possível formar uma consciência transformadora da realidade e a criação de uma nova forma de pensar a Psicologia Escolar.

Diante de tudo o que foi apresentado, ainda ficam alguns questionamentos, que, com certeza, servirão de motivação para novas pesquisas, como: qual a posição do curso de formação quanto à adesão dos alunos na ênfase de processos educativos? Ou seja, o que poderia ser feito para uma maior adesão na área educacional? Qual a importância dos estágios na formação do psicólogo escolar? É possível superar essa visão clínica predominante na formação do psicólogo escolar?

Mesmo diante de tais questionamentos, acreditamos que se deva continuar pesquisando a formação do psicólogo escolar na perspectiva crítica, tomando como base o professor responsável pela formação. Com relação a este profissional, poderíamos investigar como eles veem o profissional de Psicologia atuando na escola, ou seja, se acreditam no trabalho dos psicólogos inseridos no ambiente educacional ou se a escolha é apenas uma falta de opção. É preciso investigar com os professores o motivo da reduzida escolha da ênfase escolar, bem como pesquisar como eles avaliam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do psicólogo escolar.

O foco nos professores se deve ao fato deste profissional ser demasiado importante no processo de humanização do educando, pois ao atuar como mediador na zona de desenvolvimento proximal, ele faz o educando ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento de formas superiores de compreensão e, conseqüentemente, para a humanização dos alunos.

REFERENCIAS

- ALBERTI, S. (2004). *História da psicologia no Brasil - origens nacionais*. Mnemosine 1(0), 149-155. Recuperado em 21 janeiro de 2011, da Cliopsyche: <http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/viewFile/233/239>.
- ALMEIDA, A. M. (1985). *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*. Dissertação de mestrado, PUCSP, São Paulo.
- ALMEIDA, S. F. C. de. (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: Implicações da teoria na atuação profissional. In: DELL PRETTE, Zilda A. P. *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. (pp.43-57). São Paulo: Editora Alinea.
- ALVES, P. G. (1997). *Memória da psicologia no Paraná*. Curitiba: Pinha.
- ANDALÓ, C. S. A. (1992). *A prática da supervisão nos estágios de formação do psicólogo/área educacional*. I Encontro Nacional de supervisores de estágios na formação do psicólogo, pp.1-16 SP: CFP.
- ANDERY, M. A.P. A. et.al. (2004). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Gramond; São Paulo: EDUC.
- ANTUNES, M. A. M. (1988). *A Psicologia na Educação: algumas considerações*. Cadernos USP, vol.5, (p.97-112).
- ANTUNES, M. A. M. (1998). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC
- ANTUNES, M. A. M. (2003). *Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-critico*. In: ANTUNES, M. A. M. & MEIRA, M. E. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.139-168)São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ANTUNES, M. A. M. (2004). *A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional*. In: MASSIMI, Marina & GUEDES, Maria do Carmo (Orgs). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. (pp.109-152) EDUC: Cortez.
- ANTUNES.M. A. M. (2005). *Materialismo histórico-dialético:fundamentos para a pesquisa em história da psicologia*. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R. da & MARTINS, S.T.F. (Orgs). *Método histórico-social na psicologia social*. (pp.105-117). São Paulo: Vozes.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1997-editaln041997.pdf> Acessado dia 26.06.11

AZEVEDO, F. (1953). *A cultura brasileira.* (Vol.3, 3ª ed). São Paulo: Melhoramentos

AZEVEDO, F. (1984,maio/agosto). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 65(170), 407-425.

BASTOS, A. V. B. e GOMIDE, P. I. C. (1989) O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e profissão.* 9(1), 6-15. Recuperado em 04 abril, 2011, da Pepsic (Periódico Eletrônicos de Psicologia): [.http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931989000100003&script=sci_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931989000100003&script=sci_arttext)

BARBOSA, R.M. & MARINHO-ARAÚJO, C.M. (2010, julho/setembro) Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, Campinas, 27(3),* 393-40., Recuperado em 29 junho de 2011, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>.

BARROCO, S. M. S. (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, M. E.M. & FACCI, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a Educação.* (pp.157-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BASSO, Y.S. (1994). *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,SP.

BOARINI, M.L. (1992) *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?* São Paulo: Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

BOCK, A. M. B. (1999) A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Revista Estudos de Psicologia, 4(2),* p.315-329, São Paulo. Recuperado em 19 de maio de 2011, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>

BOCK, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: ANTUNES, M. A. M. & MEIRA, M. E. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas.* (pp.79-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- BOCK, A. M. B. (2009). A psicologia sócio-histórico: uma perspectiva crítica em psicologia. (4ed). BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO, O. (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. (pp.15-36). São Paulo: Cortez.
- BOCK, A.M.B. (2010). A Psicologia como profissão: entrevista com Ana Bock. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). *A Psicologia no Brasil*. Revista Psicologia e Profissão, vol.30, pp. 246-258.
- CAMBAÚVA, L. G., SILVA, L. C. da & FERREIRA, W. (1998). *Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia*. *Estudos de Psicologia História da Psicologia*, 3(2), pp. 207-227. Recuperado em 13 janeiro de 2010, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a03v03n2.pdf>.
- CAMPOS, R.H. (1989). História da Psicologia na Educação: reprodução da dominação ou reprodução da contradição? *Revista Psicologia e Sociedade*, III (6),p.47-63.
- CAMPOS, H. R. e JUCÁ, M. R. B. L.(2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S.F.de. *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*.(pp.37-56). São Paulo: Alínea.
- CAMPOS, R.H.de F., NEPOMUCENO, D. M., SILVA, D. L. da, FAZZI & Ernani e Henrique.(2004) Funcionalismo no Brasil: pioneiros. MASSIMI, M. (Org). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU.
- CARVALHO, A. M. A. (1984). "Atuação psicológica". *Psicologia ciência e profissão*. 4(2), pp. 7-9. Recuperado em 04 fevereiro de 2011, da Pepsic (Periódico Eletrônicos de Psicologia): http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000200003&lng=pt&nrm=iso.
- CARVALHO, A.M.A. (1988). Atuação Psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o Psicólogo Brasileiro*. (pp.217-235). São Paulo: Edicon
- CHAUÍ, M. (1999, 9 de maio). *A Universidade Operacional*. Folha de S. Paulo-Caderno Mais. pp. 54-61. Recuperado em 27 junho, 2011, de <http://acervo.folha.com.br/fsp/1999/5/9/72>
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. CONSELHO NACIONAL DAS ENTIDADES ESTUDANTIS EM PSICOLOGIA. (2001). *Carta aberta a população* do CFP, ABEP e CONEP: Contrária as diretrizes curriculares. Recuperado em 30 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/2001-cartaabertaapopulacaodocfp.pdf>.

- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (1978). *Estudo para a revisão curricular para o curso de psicologia*. Recuperado em 18 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. São Paulo: Edicon
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1992a, 17 de outubro). *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil entregue pelo Conselho Federal de Psicologia para o Ministério do Trabalho integrar o catálogo brasileiro de ocupações* - Recuperado em 17 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1992-cartadeserranegra.pdf>
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1992b). *Carta de Serra Negra*. Recuperado em 17 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1992-cartadeserranegra.pdf>.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1992c) *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Tomo.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1994) *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA.(2010). *Contribuições da Psicologia para a CONAE/CFP*. Brasília: CFP.
- COSTA, E. V. da (1999). *Da Monarquia a República: momentos decisivos*.(6ªed.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- CORREIA, M.F.B & CAMPOS, H.R. (2004). *Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades*. In: O.H. Yamamoto & A.C. Neto (Orgs), *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* Natal. Editora da UFRN.
- CRUCES, A. V. V..(2003). *Psicologia e Educação: Nossa história nossa realidade*. . In: ALMEIDA, S. F. C. de. *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. (pp.17-36) São Paulo: Alínea.
- CRUCES, A.V.V. & MALUF, M.R. (2007). *Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. In: CAMPO, Herculano Ricardo (org.). *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas*. (pp.163-210). São Paulo: Editora Alínea.

- CRUCES, A.V.V.(2009). Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In: Marinho-Araújo, Clausy Maria. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. (pp.15-34). São Paulo: Editora Alinea.
- Decreto-Lei n. 706 (1969, 25 de Julho). *Estende aos portadores de certificação de curso de pós-graduação em psicologia e psicologia educacional o direito assegurado pelo art. 19 da lei 4.119*. Recuperado em 15, junho, 2011, de: <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>.
- Decreto 53.464 (1964,21 de janeiro). *Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962*. Recuperado em 15, junho, 2011, de: <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>
- Decreto. 79.822 (1977, 17 de junho). *Regulamenta a Lei n.º 5.766, de dezembro de 1971*. Recuperado em 15, junho, 2011, de: <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>
- Decreto 6.286 (2007, 5 de dezembro). *Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências*. Recuperado em 02 de fevereiro, 2012, de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14578%3Aprograma-saude-nas-escolas&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=817
- Del Prette, Z.A.P. (1999) Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: Guzzo, Raquel Souza Lobo (org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. (pp.11-34). São Paulo: Alínea.
- DUARTE, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (2ed.). SP: Autores Associados.
- DUARTE, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Alexis. Leontiev. *Caderno Cedes*, Campinas, 24(62), p. 44-63, Recuperado em 24 janeiro, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- DUARTE, N. (2007). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. (4ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- FACCI, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? *Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- FACCI, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In. MARINHO ARAÚJO, C. (Org.)

Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. (pp.107-132). Campinas/SP: Editora Alínea.

FACCI, M.G.D. (2010). Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S.G. de L. & MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* (pp.123-148). São Paulo: Cultura Acadêmica.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. & BARROCO, S. M. S.(2009). Pressupostos Vigotskianos para a intervenção da psicologia na escola. *MÁTHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul.* V.10 (1), Jandaia do Sul: FAFIJAN. P.9-30. Recuperado em 24, janeiro, 2012 de www.fafijan.br/publicacoes/mathesis/arquivos/vol10/001.pdf

FEITOSA, M. A. G. (1999). Desafios para a implantação dos novos currículos de psicologia à luz das diretrizes curriculares. *Temas em Psicologia*,7(3),pp.215-24. Recuperado em 13 julho de 2011 da Pepsic (Periódicos Eletrônicos de Psicologia): http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-89X1999000300005&script=sci_arttext.

FERREIRA, J.L, Neto (2010) *Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro.* Memorandum, 18, pp.130-142. Recuperado em 27 junho, 2011, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/ferreiraneto01.pdf>.

FERREIRA, L.O.(1999, julho/outubro) Os periódicos médicos e a invenção de uma agenda sanitária para o Brasil (1827-43). *História Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, 6(2) Recuperado em 05 junho de 2010, da SciELO (Scientific Electronic Library Online):http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-9701999000300006

FERREIRA, M.G. (1986). *Psicologia Educacional: análise crítica.* São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FIGES, O. (1999). *A tragédia de um povo: a Revolução Russa (1891-1924).* Rio de Janeiro: Record.

FIGUEIREDO, L.C.M. & SANTI, P.L.R. de (2000). *Psicologia uma (nova) introdução uma visão histórica da psicologia como ciência.* São Paulo: EDUC.

FRAGOSO, J. L. (1990). O império escravagista e a república dos plantadores: economia brasileira do século XIX: mais que uma *plantation* escravagista-exportadora. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História Geral do Brasil.*(9 ed).Rio de Janeiro: Elsevier.

FREITAG, B. (1980). *Escola, estado e sociedade*. (5a. ed). São Paulo: Moraes.

GALIANI, C. & MACHADO, M. C. G. (2004, jan/dez). Algumas reflexões sobre as propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. *Caderno de História da Educação*, nº3. Recuperado em 05 maio, 2011, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/344/349>.

GENTILI, P. (2005). Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.(3ed). In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. & SAFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, Histedbr.

GOMDIM, S. M. G., BASTOS, A. V. B. & PEIXOTO, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G.(Org.) *O trabalho do psicólogo no Brasil (pp.174-199)*. Porto Alegre: Artmed.

GOMIDE, P.I.C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências?. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.69-85). São Paulo: Edicon

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. (pp. 25-42). Campinas, SP: Editora Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2008). Formando Psicólogos Escolares no Brasil. In: WECHSLER, S. (Org.) *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (pp.75-92). SP: Alínea.

GUZZO, R. S. L., COSTA, A. S., & SANTA'ANNA, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 35-52). Campinas: Alínea

GUZZO, R.S.L., MEZZALIRA, A. S. C., MOREIRA, A.P.G., TIZZEI, R.P. e SILVA, W. M. de F., Neto. (2010) Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. especial), pp. 131-141. Recuperado em 12 agosto, 2011, de <http://www.revistaptpt.unb.br/index.php/ptp/article/viewArticle/475>.

HELOANI, R. , MACÊDO, K.B. & CASSIOLATO, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In:

In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G.(Org.) *O trabalho do psicólogo no Brasil (pp131-150)*. Porto Alegre: Artmed.

HOBBSAWN, E. (1998). *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras.

JACÓ-VILELA, A.M., ESCH, C.F., COELHO, D. A. M. & REZENDE, M.S.(2004). Estudos Médicos do Brasil no século XIX: contribuições à Psicologia. *Memorandum*, 7, pp. 138-150. Recuperado, 29 dezembro, 2010, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos07/jacovilela01.htm>.

JOBIM E SOUZA, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação, In: Mira, Maria Helena Novaes; Brito, Marcia Regina Ferreira de (Org): *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica*. *Coletâneas da Anpepp* no. 5, pag. 37-45. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Recuperado em 30 de dezembro de 2010, de <http://www.infocien.org/Interface/Colets/v1n05a04.pdf>.

KHOURI, I.G (1984). *Psicologia Escolar*. São Paulo: EPU.

KONDER, L. (1988). *O que é dialética* (19a ed.). São Paulo: Brasiliense.

KOSIK, K. (1976) *Dialética do Concreto*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEFEBVRE, H. (1979). *Lógica Formal Lógica Dialética*. (2a.ed.) Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. (1962,27 de agosto). *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*.

Lei nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971. (1971, 20 de dezembro). *Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia*

Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

LEONTIEV, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed). Ed. São Paulo: Centauro.

LESSA, P. V. de (2010). *Atuação do Psicólogo no ensino publico do Paraná: contribuições da psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

- LOMBARDI, J.C. (2008). Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J.C. & SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (2a ed.). (pp.1-38). São Paulo: Autores Associados.
- LUCENA, C. (2008). Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. (2a ed.) In: LOMBARDI, J.C. & SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (pp.181-202). São Paulo: Autores Associados.
- MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. & SAYÃO, Y. (Orgs). (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. *Educação Especial em debate*. (pp. 69-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MACHADO, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. & PROENÇA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp.143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MAINARDES, J. & PINO. A. (2000,julho) Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71*, pp.255-269. Recuperado em 04 de janeiro de 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf>
- MALUF, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MALUF, M. R. (2001). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In: DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. (pp.59-72). São Paulo: Alínea.
- MALUF, M.R. (2003a). Psicologia Escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In: YAMAMOTO, O. H. & GOUVEIA, V. V. (Org.). *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática Psicológica*. (pp.121-138). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MALUF, M.R. (2003b). Psicologia Escolar: novos olhares e desafio das práticas. In: ALMEIDA, S.F.C. (Org.) de. *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (p.135-146). São Paulo: Alínea.
- MALUF, M. R. & CRUCES, A. V. V. (2008, janeiro/junho). *Psicologia na Contemporaneidade. Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 28(01), pp.87-99.

Recuperado em 04 janeiro de 2011, da Redalyc (Red de Revista Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal): <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/946/94600111.pdf>.

MALVEZZI, S.(2010). A profissionalização dos psicólogos: uma história de promoção humana. In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. (pp.17-31)Porto Alegre: Artmed.

MALVEZZI, S., SOUZA, J. A. J. de & ZANELLI, J. C. (2010). Inserção no mercado de trabalho: os psicólogos recém-formados. In: BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. (pp.85-106).Porto Alegre: Artmed.

MANSANERA, A. R. & SILVA, L. C. da. (2000). A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. *Psicologia em estudo*. 5(1), pp. 115-137. Recuperado 04 maio de 2011 da SciELO (Scientific Electronic Library Online): de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08.pdf>.

MARTINS, J.S. (1977). Introdução. In: Foracchi, M.M. e MARTINS, J.S.(Orgs). *Sociologia e Sociedade., Livros Técnicos e Científicos, p.2*, Rio de Janeiro.

MARTINS, L. M. (2007a) *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados.

MARTINS, L.M. (2007b) Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M.E.M & FACCI, M.G.D *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MARTINS, L. M.(2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: MARTINS, L. M. (Org.) *Sociedade, Educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica*. (pp.33-60) São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

MARTINS, L.M. (2010). Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas implicações. In: MILLER, S. G. de L. M. S. (Org). *Vigotski e a psicologia atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. (pp.)São Paulo: Junqueira&Marin, Cultura acadêmica.

MARX, K. (1982). *Contribuição à Crítica da Economia Política (1859)*. Tradução, Marxists Internet Archive, português versão, José Barata-Moura, Edições Progresso Lisboa: Moscovo.

- MARX, K. (2001). Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado (Alex Martins, Trad.). In: Manuscritos Economicos Filosóficos (1843-44). (pp.110-122). São Paulo: Martin Claret.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1986) *A ideologia Alemã (Feuerbach)*.(5ª ed.). São Paulo: Ed. Huatec.
- MASINI, E. F. S. (1986). Problemas de aprendizagem- o que é isso? Confusões em torno de um processo pouco conhecido. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, ano 5, n°11, pp.38-47.
- MASSIMI, M. (1984). *História das Ideias Psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo,SP.
- MASSIMI, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- MASSIMI, M. (1996): Estudos históricos acerca da psicologia brasileira: uma contribuição, *in*: Campos, R. H. de F. (Org): *História da Psicologia* (Coletâneas da Anpepp no. 15, pp. 79-93). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Recuperado 01 agosto, 2011, de <http://www.infocien.org/Interface/Colets.htm>
- MASSIMI, M. (2004). A abordagem aristotélica-tomista na Psicologia Brasileira do século XX: a continuidade de uma tradição. MASSIMI, M. (Org). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU.
- MASSIMI, M. & GUEDES, M. do C. (Org).(2004). *História da Psicologia no Brasil:novos estudos*. EDUC: Cortez.
- MELO, A. A. S. de. (2007). O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In. LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.(Orgs.). *Liberalismo e Educação em Debate*. (pp.185-204). SP : Autores Associados, Histedbr.
- MELLO, S. L. (1983). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. (1a ed). São Paulo: Ática.
- MELLO, S. L. de (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. *Psicologia: Ciência e profissão*, 9(1), pp.16-18 . Recuperado em 12 junho de 2011, da Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia): http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=pt&nrm=iso.

- MELLO, S. L. de & PATTO, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia?. *Psicologia USP*, 19(4), pp. 591-594. Recuperado em 02 de fevereiro de 2012, da Revista da USP: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v19n4/v19n4a13.pdf>.
- MEIRA, M.E.M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. de R., ROCHA, M.L. & PROENÇA, M. *Psicologia e Educação: desafios teóricos práticos*. (pp.35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MEIRA, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar e Teorias Críticas*. (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MEIRA, M.E.M (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M.E.M & FACCI, M.G.D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação*. (pp.27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MENDONÇA, S. R.de (1990a). Estado e Sociedade: Da República velha ao estado Novo: Parte A. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal.. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História Geral do Brasil*.(9 ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- MENDONÇA, S. R. de. (1990b) . Estado e Sociedade: parte B: A consolidação da República oligárquica. In: LINHARES, M. Y.(Org.). *História Geral do Brasil*.(9 ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR (1995) - *A Formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*, Mimeo, 1995. Recuperado 18 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. (1997). *Dispões sobre Edital 04 que apresenta as propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC*. Recuperado em 16 junho, 2011, de http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. COMISSAO DE ESPECIALISTAS EM ENSINO DE PSICOLOGIA (1999a) *Primeira Versão das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia*. Recuperado 18, junho, 2011 de <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM ENSINO DE PSICOLOGIA (1999b) *Segunda Versão de Resolução regulamentando as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Psicologia homologado em 9 de dezembro de 1999*. Recuperado 18, junho, 2011 de <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>.

MORAES, M. C. M. de (2001). Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(01), pp.7-25, Portugal: Universidade do Ninho Braga, Recuperado em 18 agosto, 2011, da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414102.pdf>.

MORAES, M. C. M. de (2003). Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. (Org). *Iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

NAGLE, J.(2001). *Educação e sociedade na primeira república*. SP: EPU/EDUSP.

NICO, Y. & KOVAC, R. (2003). Origens das diretrizes curriculares propostas pela Comissão de Especialistas em Psicologia: um breve histórico. *Conscientiae Saúde. Ano e volume 2*. Universidade Nove de Julho. São Paulo: Brasil, pp.51 a 59. Recupero em 27 junho, 2011, da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/929/92900209.pdf>.

OLIVEIRA, B. (1986). A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B. & DUARTE, N.(Org.) *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez e Autores Associados

ORSO, P. J. (2007). Neoliberalismo: Equívocos e Conseqüências. In. LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Liberalismo e Educação em Debate*. (pp.163-184). SP : Autores Associados, Histedbr.

PAIVA, V.(1972). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

Parecer 403 de agosto de 1962 (1962) *Resolução. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia*.

Parecer 1.677, (1976,03 de junho). *Relatora sustenta unicidade do Curso de Psicologia, com três habilitações tal como configurado no parecer 403/62*. Recuperado 15 junho, 2010, de <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>.

Parecer 12 (1977, 25 de janeiro). *Esclarece a natureza da formação em psicologia. A linha argumentativa é de que existe um curso com três habilitações distintas*. Recuperado 15 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>.

Parecer 776 (1997, 03 de dezembro). *Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Recuperado 27 junho, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.

Parecer 1.314 (2001, 07 de dezembro). *Diretrizes Curriculares para o curso Graduação de Psicologia*. Recuperado 30 junho, 2011, de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>

Parecer 072 (2002,20 de fevereiro). *Dispões sobre às Diretrizes Curriculares para o curso Graduação de Psicologia*. Recuperado 30 junho, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>

Parecer 062 (2004,19 de fevereiro). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado 07 junho, 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991.

Plano Nacional da Educação de 1998 (1998). Diário Oficial da União. Recuperado 29 junho, 2011, de <http://www.adusp.org.br/arquivo/PNE/pnemec.pdf>.

PATTO, M.H.S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

PATTO, M. H. .S. (1990,1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PATTO, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Revista Psicologia USP, São Paulo, 3(2)*, pp. 107-121.

PATTO,M.L.S.(2000). *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp.

PATTO, M.H.S. (2008). Ciência e Política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. In JACÓ-VILELA, A.M., JABUR, F. & RODRIGUES, H. de B. C. *Clio-psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, 2008. Recuperado em 21 abril, 2011 da Cliopsyché: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cli01/livrocli01.htm>

- PESSOTI, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. (p.17-33). São Paulo: Edicon.
- PIRES, M. F. C.; REIS, J. R. T. Globalization, neo-liberalism and universities: a few considerations. *Interface _Comunicação, Saúde, Educação*, v.3, n.4, 1999. <http://www.interface.org.br/revista4/ensaio2.pdf> 16.01.2012
- PFROMM NETTO, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar no Brasil. In: WECHSLER, S. M.(Org.) *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (3a edição). (pp.21-38). São Paulo: Editora Alínea.
- PROENÇA, M.P.R. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- RADECKI, W. (1925) *Hygiene Mental da creança. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, Rio de Janeiro: anno I, n. 1, pp.11-89. Trabalhos originais. *Jornal do Commercio*.
- RAMOS, A. de C., ROCHA, M. L. da, PIMENTA, T. de J. & BREIA, V. C. (2008). O psicólogo na escola: história e formação. In JACÓ-VILELA, A. M., JABUR, F. & RODRIGUES, H. de B. C. *Clio-psyché: Histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro. Recuperado em 21 abril, 2011, de <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol/livrocliol.htm>.
- RAMOS, M. N. (2011). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Resolução nº 04 (1974). *Atribuições Profissionais do Psicólogo*. Recuperado em 15 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>.
- Resolução nº 8 (2004, 7 de Maio). *Institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia*. Recuperado em 07 junho, 2011 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991
- RIBEIRO, M. L.S. (1982). *História da educação brasileira: a organização escolar*. (3a ed) São Paulo: Moraes.
- ROCHA, A., Jr (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às Diretrizes Curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática, Universidade Presbiteriana Mackenzi*, 1(2), pp. 3-8. Recuperado em 17 junho, 2011, de <http://www.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/1144>.

- ROCHA, N.M.D.(2004). A faculdade de medicina da Bahia e a preocupação com questões de ordem psicológica durante os oitocentos. MASSIMI, M. & GUEDES, M. do C. (Org). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC; Cortez.
- ROMANELLI, O. de O. (1982). *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- ROSIN, S. M. & ANTUNES, M. A. M. (2006). As "idéias psicológicas" sobre as condições de aprendizagem na província do Paraná (1854-1889). *Psicologia educacional*, n.22, pp. 9-29. Recuperado em 28 de dezembro, 2011, da Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia): <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a02.pdf>
- ROSSLER, J. H. (2004). Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do individuo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M.E.M. & FACCI, M.G.D (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp.93-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SAVIANI, D. (1992). *Escola e Democracia*. (3a ed). SP: Autores Associados: Cortez.
- SAVIANI, D. (1997 jan/jun). A função docente e a produção do conhecimento. *Revista Educação e Filosofia* , 11(21/22), pp.127-140.
- SAVIANI, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema da subjetividade -intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (p.21-52). São Paulo: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2008a). Educação Socialista, Psicologia Histórico-Critica e os desafios da sociedade de classes. (2a ed.) In: LOMBARDI, J.C. & SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (p.223-274). São Paulo: Autores Associados.
- SAVIANI, D.(2008b). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*.(2a ed.). São Paulo: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2008c). *Psicologia Histórico-Critica: primeiras aproximações*. (10a ed.). São Paulo: Autores Associados.
- SHUARE, M. (1990) *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso.
- SILVA BAPTISTA, M.T.D. da. (2010). A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (n°

especial),pp.170-191. Recuperado em 20 de fevereiro, 2012 da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca08.pdf>

SILVA, L. C. da & MANSANERA, A. R.(2000). A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 5(1), p. 115-137. Recuperado em 10 agosto, 2011 da Scielo (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08.pdf>.

SILVA-TADEI, G. B. da; SCHELBAUER, A. R. & ROSIN, S. M. (2009). A Psicologia da Educação enquanto disciplina da escola normal secundária em Maringá. *Psicologia Educacional*, 28, pp. 129-150. Recuperado em 28 de dezembro, da Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia): <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a08.pdf>

SOUZA, M. P. R. (1989). A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. *Revista da Faculdade de Educação. Ano 15, n°2*, pp. 188-201, São Paulo: USP.

SOUZA, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes Machado e SOUZA, Marilene Proença Rebello (Orgs.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp.17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício.; ROCHA, Marisa Lopes & PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). (pp.105-142). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina e SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 177-195) São Paulo: Moderna.

SOUZA, M. P. R de (2009a). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar Educacional*. 13(1), pp. 179-182. Recuperado em 15 julho, 2011, da Scielo (Scientific Electronic Library Online) de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000100021&script=sci_arttext.

SOUZA, M.P.R. de (2009b). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações* . IX congresso Nacional de Psicologia escolar e educacional da ABRAPPEE. Recuperado em 05 de setembro, 2011 de http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/44.pdf

- TANAMACHI, E. de R. (1997). *Visão crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Tese de doutorado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, SP.
- TANAMACHI, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da. & PROENÇA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp.73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TANAMACHI, E. de R. & MEIRA, M.E.M (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M.E.M & ANTUNES, M.A.M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. (pp.11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TANGUY, L. (1998b). Du Système Éducatif à l 'Emploi. La Formation. Um Bien Universel? In: La Documentation Française, Paris, n.285, pp.98-107, mars-avr.
- TOASSA, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), pp. 59-83. Recuperado 20 de fevereiro, 2011 da Scielo (Scientific Electronic Library Online) de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>
- TREVIZAN, M. J. (1991). *A psicologia no Paraná: os caminhos percorridos*. Curitiba, CRP-08.
- TRIVIÑOS, A. S. (2006 maio/agosto). A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, 12(02), p. 121-142. Recuperado em 29, janeiro, 2012, de <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2899>.
- TULESKI, S.C (2008). *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2a ed.). Maringá: Eduem.
- TULESKI, S.C. (2009). Em defesa de uma leitura história da teoria vigotskiana. In: FACCI, M.G.D; TULESKI, S.C. & BARROCO, S.M.S. (Orgs). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. (pp.35-62). Maringá: Eduem.
- URT, S.C. (1989). *A Psicologia na Educação. Do real ao possível*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.
- VÁSQUEZ, A. S. (2007). *Filosofia da Praxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, São Paulo: Expressão Popular.

- VECTORE, C. & MAIMONI, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história as práticas atuais. In: CAMPOS, H.R. (Org). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. (pp.135-148). São Paulo: Editora Alinea.
- VIEIRA, A. & LUZ, T. R. da (2005, abril/junho). *Do saber aos saberes: Comparando as noções de qualificação e de competência*. 12(33), pp.93-108. Recuperado em 27 julho, 2011, de www.revistaoes.ufba.br/include/getdoc.php?id=752&article=629.
- VYGOTSKI, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones.
- VIGOTSKI, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo,SP: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- WANDERBROOCK, D., Jr. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)*. Maringá: Eduem.
- WITTER, P. G., WITTER, C., YUKIMTSU, M.T.C.P. & GONÇALVES, C.M.C. (1992). Atuação do Psicólogo Escolar e educacional no Brasil: perspectivas através dos textos (1980-1992).In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços*. (pp.23-54). São Paulo: Átomo.
- YASLLE, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos In: CUNHA, B. B. B., YASLLE,E.G., SALOTTI, M.R.R & SOUZA, M.de. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. (pp.11-38) São Paulo: Arte & Ciência.
- ZORZAL. M.F. (2006), *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?* Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

APÊNDICES A- Roteiro de entrevista para ser realizada com os coordenadores dos cursos de psicologia que apresentam ênfase em Psicologia Escolar.

1. Como tem sido a formação do psicólogo, na instituição que você trabalha, para atuar na área escolar?
2. Que conteúdos tem sido priorizados nessa formação?
3. Existe alguma teoria específica da Psicologia que é trabalhada com os alunos para a atuação na área escolar?
4. Que implicações tem para o aluno, futuro psicólogo, ter em sua formação em disciplinas relacionadas à educação?
5. Qual a relação que você estabelece entre a formação acadêmica do psicólogo para atuar na educação e sua prática profissional futura?
6. Você acredita que a formação do aluno prepara-o para enfrentar os desafios existentes na educação?
7. Em sua opinião, quais os conteúdos deveriam ser contemplados no currículo para fundamentar o aluno para sua atuação enquanto psicólogo na educação?
8. Quais as condições são necessárias na formação para que o futuro profissional possa ter uma atuação de qualidade na educação?

APENDICE B

Tabela 9- Temas e conteúdos relativos as ementas e objetivos das disciplinas relacionadas a Psicologia Escolar

Conteúdo	Universidade	Nº de universidades	Disciplinas
Psicologia Escolar e Educacional	1,2,3,4,5,6,7,8,11, 12,13,14,15,16	14- 13	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia e Educação (U3) Psicologia na educação I e II (U4) - Educação e Mudança (U6) - Psicologia escolar e educacional I (U7) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
Relação entre educação e psicologia	4,5,6,7,8,11,12 13,14, 15,16	11	- Psicologia na Educação I(U4) - Psicologia Escolar e educacional (U5) - Educação e Mudança (U6) - Psicologia escolar e educacional I (U7) - Psicologia escolar e educacional II (U7) - Psicologia e educação II (U8) - Psicologia escolar e educacional I (U11) - Psicologia e educação (U12) - Psicologia da educação (U13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Tópicos especiais em psicologia escolar (U13) - Psicologia Educacional (U14) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
História da Psicologia Escolar/Educacional	1,2,3,4,9,13	6	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia Escolar e Psicologia da Estrutura Escolar Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia e Educação (U13) - Psicologia na Educação I (U14) - Psicologia escolar I (U9) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
Projeto político-pedagógico	8	1	- Psicologia e educação I (U8)
Intervenção psicológica na educação infantil	12	1	- Psicologia e educação (U12)
Problemas dos diferentes níveis de ensino	8	1	- Psicologia e educação I (U8)

público e privado			
História da Educação brasileira	6,8,14	3	- Educação e mudança (U6) - Psicologia e educação I (U8) - Psicologia Educacional (U14)
Instituição escolar: dinâmica, equipe,	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional	1,2,3,4,5,8,9,13,14,15	10	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia Escolar (U1) - Psicologia e Educação (U3) - Psicologia na Educação II (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia e educação III (U8) - Psicologia Escolar I (U9) - Psicologia da educação (U13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Psicologia Educacional (U14) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
Definição de Psicologia Escolar/Educacional	2,3	2	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia e Educação (U3)
Indisciplina	2,12,15	3	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia e educação (U12) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
Inclusão escolar	2,7,9, 12,14	5	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Psicologia escolar II (U9) - Psicologia e educação (U12) - Psicologia Educacional (U14)
A inserção do psicólogo em diferentes contextos	2,3,4,9,11,14,15,16	8	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia e Educação (U3) - Psicologia na Educação I(U4) - Psicologia Escolar I (Uni9) - Psicologia escolar e educacional I (U11) - Psicologia Educacional (Uni14) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-

			Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
Modelos de intervenção: clínico, institucional e comunitário	4,6,12,15	4	- Psicologia na Educação I (U4) - Práticas Psicológicas no Contexto da Educação (U6) - Psicologia e educação (U12) - Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
Fundamentos teórico-filosóficos da atuação do psicólogo no campo da educação escolar	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
Qualidade de vida em diferentes tipos de instituições educacionais	4	1	- Psicologia na educação II (U4)
Concepção Crítica em Psicologia	2,7,8,13	4	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia escolar e educacional I (U7) - Psicologia escolar e educacional (U7) - Psicologia e educação II (U8) - Psicologia da educação (U13) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Tópicos especiais em Psicologia escolar (U13)
Psicologia construtivista	13	1	- Psicologia da educação (U13)
Os fundamentos teóricos e metodológicos das Teorias Pós-estruturalistas	13	1	- Psicologia da educação (U13)
Diagnóstico Psicológico	4,5,12	3	- Psicologia na Educação II (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia e educação (U12)
Formação em Psicologia escolar/educacional	5	1	- Psicologia escolar e educacional (U5)
Pesquisa em psicologia escolar/educacional	5	1	- Psicologia escolar e educacional (U5)
Educação segundo Paulo Freire	5,6	2	- Psicologia escolar e educacional (U5) - Educação e mudança (U6)
Educação e construtivismo	5	1	- Psicologia escolar e educacional (U5)
O psicólogo escolar/educacional e o Trabalho multiprofissional	9,11,13	3	- Psicologia Escolar I(U9) - Psicologia escolar e educacional aplicada I(U11) - Psicologia da Educação (U13)
Psicologia escolar/educacional e seus fundamentos teóricos e filosóficos com relação a prática	7,9,11,12,13	5	- Psicologia escolar e educacional I (U7) - Psicologia escolar e educacional II (U7) - Psicologia Escolar I (U9) - Psicologia escolar e educacional i (U11) - Psicologia da educação (U13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem

			(U13)
Temas Contemporâneos em Psicologia Escolar	13	1	- Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
Intervenção psicológica nos contextos formal, não-formal e informal da Educação	8,12	2	- Psicologia e educação III (U8) - Psicologia e educação (U12)
Tendências pedagógicas presentes na educação brasileira	14	1	- Psicologia Educacional (U14)
Análise institucional	9,11,13	3	- Psicologia escolar II (U9) - Psicologia escolar e educacional aplicada I (U11) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
Processos psicológicos superiores	1,2,3,4,7,8,10 13,14	9	- Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos (U1) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U3) - Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Processos psicológicos básicos II (U7) - Psicologia sócio-histórico I (U8) - Psicologia e processos educativos (U10) - Linguagem e pensamento (optativa - U13) - Psicologia Cognitiva I (U14) - Psicologia Cognitiva IV (U14)
Pensamento	2,4,7,8,13,14	6	- Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Psicologia do Desenvolvimento I (U2) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Psicologia sócio-histórico I(U8) - Avaliação neuropsicológica (U8) - Linguagem e pensamento(optativa- U13) Psicologia Cognitiva IV (U14)
Linguagem	2,3, 4,7,8,13,14	7	- Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Psicologia do Desenvolvimento I (U2) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U3) Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Psicologia sócio-histórico I(U8)

			<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação neuropsicológica (U8) - Linguagem e pensamento(optativa- U13) - Psicologia Cognitiva IV (U14)
Sentimentos, emoção, afeto	4,7,8, 10,7,2,14	7	<ul style="list-style-type: none"> - Processos psicológicos básicos II(U7) - Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Abordagem Sócio-Crítica em Psicologia: Emoção e Cognição (U8) - Psicologia e processos educativos(U10) - Psicologia do Desenvolvimento I (U2) - Psicologia Cognitiva II (U14)
Percepção	1,4,7,8,14	5	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos(U1) - Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Avaliação neuropsicológica (U8) - Psicologia Cognitiva I (U14)
Inteligência	1,7,14	3	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos(U1) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Psicologia Cognitiva IV (U14)
Atenção	1,7	2	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos(U1) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Psicologia Cognitiva I (U14)
Motivação	1,7,8	3	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos(U1) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Abordagem Sócio-Crítica em Psicologia: Emoção e Cognição (U8)
Atividade consciente e sua formação	1,4	2	<ul style="list-style-type: none"> Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos(U1) - Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Psicologia Cognitiva I (U14)
Memória	2,4,7,8,14	5	<ul style="list-style-type: none"> - Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Psicologia do Desenvolvimento I (U2) - Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Processos psicológicos básicos II(U7) - Avaliação neuropsicológica (U8) - Psicologia Cognitiva II (U14)

Imaginação	8	1	- Abordagem Sócio-Crítica em Psicologia: Emoção e Cognição (U8)
Teoria Sócio-histórica	4,8,13,14	4	- Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Abordagem Sócio-Crítica em Psicologia: Emoção e Cognição (U8) - Linguagem e pensamento(optativa- U13) - Psicologia Cognitiva III (U14)
A Bateria Neuropsicológica de Luria	8	1	- Avaliação neuropsicológica (U8)
Abordagem genético-cognitivo	4,14	2	- Processos Cognitivos e Linguagem II (U4) - Psicologia Cognitiva III (U14)
Criatividade	10	1	Psicologia e processos educativos(U10)
Processo de ensino aprendizagem	1,3,4,5,6,8,9,10 14,15,16	11	- Psicologia da aprendizagem (U1) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia da Aprendizagem (U3) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Práticas Psicológicas no Contexto da Educação (U6) - Aprendizagem e os Processos Sociais na Escola (U8) - Psicologia escolar II (U9) - Processos de ensino e aprendizagem (U10) - Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10) - Psicologia Cognitiva III (U14) - Psicologia e Estratégias de Ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
Teorias de aprendizagem	1,3,5, 10, 16	5	- Processos de ensino e aprendizagem(U10) - Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10) - Psicologia da aprendizagem (uni1) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia da Aprendizagem(U3) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
Instrumentalização didático-pedagógica para o processo ensino–aprendizagem	15	1	- Psicologia e Estratégias de Ensino (U15)
Aprendizagem	1,3, 7	3	- Psicologia da Aprendizagem (U1) - Psicologia da Aprendizagem(U3)

			- Processos psicológicos básicos II(U7)
Aprendizagem alunos, professores e técnicos	8	1	- Aprendizagem e os Processos Sociais na Escola (U8)
Relação entre a psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica	1	1	Psicologia da Aprendizagem (U1)
Relação desenvolvimento e aprendizagem	4,8,9, 14	4	- Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Psicologia sócio-histórico I(U8) - Psicologia escolar II (U9) - Psicologia Cognitiva III (U14)
Psicólogo e o processo de ensino aprendizagem	6	1	- Práticas Psicológicas no Contexto da Educação (U6)
Fracasso escolar	1,2,6,8,10,14,15 15	7	- Psicologia da Aprendizagem (U1) - Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Educação e mudança (U6) - Psicologia e educação II (U8) - Processos de exclusão social: escola (U10) - Psicologia Educacional (U14) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
Psicologia Histórico-Cultural	8,13,12,15	4	- Introdução à Psicologia Sócio-Histórica (U8) - Psicologia sócio-histórica I (U8) - Psicologia sócio-histórica II (U8) - Psicologia sócio-histórica III (U8) - Psicologia sócio-histórica IV (U8) - Linguagem e pensamento (optativa - U13) - Psicologia histórico-cultural (U12) - Psicologia Histórico-Cultural (U15)
Fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos	8,12,15	3	- Introdução à Psicologia Sócio Histórica (U8) - Psicologia sócio-histórico I(U8) - Psicologia histórico-cultural (U12) - Psicologia Histórico Cultural (U 15)
Categorias fundamentais do marxismo	8,12	2	- Introdução à Psicologia Sócio Histórica (U8) - Psicologia histórico-cultural (U12)
A concepção de homem, de sociedade, de fenômeno psicológico e de desenvolvimento humano da Psicologia Sócio-Histórica	8,12,15	3	- Introdução à Psicologia Sócio Histórica (U8) - Psicologia histórico-cultural (U12) - Psicologia Histórico Cultural (U 15)
Psicologia histórico-cultural e o processo de ensino aprendizagem	15	1	- Psicologia Histórico Cultural (U 15)
A Escola de Vigotski. Principais autores e publicações atuais.	8,15	2	- Introdução à Psicologia Sócio Histórica (U8) - Psicologia Histórico Cultural (U15)
Grupos de pesquisa atuais no Brasil	8	1	- Introdução à Psicologia Sócio Histórica (U8)

Relação entre a psicologia sócio-histórico e a psicologia do desenvolvimento	8	1	- Psicologia sócio-histórico I(U8)
O estudo da personalidade na perspectiva Sócio Histórica(marxismo, leontiev e outros seguidores)	8	1	- Psicologia sócio-histórico II (U8)
Interfaces entre a Psicologia Sócio histórica e a Psicologia Social	8	1	- Psicologia sócio-histórico III (U8)
Perspectivas metodológicas da pesquisa e formas de intervenção em psicologia social e comunitária de abordagem Sócio Histórica nas áreas da educação, da saúde e do trabalho.	8	1	- Psicologia sócio-histórico III (U8) - Psicologia Sócio-histórico IV (U8)
Processo de construção de espaços de participação democrática em vários âmbitos da vida social.	8	1	- Psicologia sócio-histórico III (U8)
Analisar o processo de construção das políticas públicas a partir das lutas populares	8	1	- Psicologia sócio-histórico III (U8)
Dificuldades de ensino aprendizagem	1,3,4,5, 8,9,11,12, 13, 15, 16	11	- Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar (U1) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia da Aprendizagem (U3) - Psicologia na Educação II (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia e educação II (U8) - Psicologia e educação (U12) - Avaliação psicoeducacional e processos de intervenção em Psicologia escolar (U15) - Avaliação psicoeducacional e processos de intervenção em Psicologia escolar (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
Diagnóstico dos problemas de aprendizagem	1,3,8, 15	4	- Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar (U1) - Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia da Aprendizagem(U3) - Psicologia e educação II (U8) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
Distúrbios de aprendizagem	9,11,13,15	4	- Psicologia escolar e educacional II (U11) - Psicologia escolar II (U9) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)

			- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
Diagnóstico Psicológico	4,5,12	3	- Psicologia na Educação II (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia e educação (U12)
Educação especial	1,2,3,4,6,8,9,10, 13,15, 16	11	- Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (U1) - Psicologia e pessoas com necessidades especiais (U2) - Psicologia, escola e aprendizagem (U2) - Psicologia e educação especial (U3) - Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais (U4) - Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6) - Pessoas com necessidades especiais I (U8) - Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Psicologia escolar II (U9) - Psicologia aplicada às pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais (U10) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13) - Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos especiais em Educação Especial (U15) - Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
Etiologia e caracterização das deficiências	1,2,3,4,6,8,10 15,16	9	Psicologia aplicada as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais(U10) - Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2) - Psicologia, escola e aprendizagem (U2) - Psicologia do Portador de Necessidades Especiais(U1) - Psicologia e educação Especial (U3) - Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais (U4) - Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6) - Pessoas com necessidades especiais I (U8) - Tópicos Especiais: A Pessoa com Necessidades Especiais e a Sociedade(U8) - Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
Aspectos históricos	1,2,3,8,13,15	6	- Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2) - Psicologia, escola e aprendizagem (U2) - Psicologia do Portador de Necessidades Especiais(U1) - Psicologia e educação Especial (U3) - Psicologia e educação especial (U15) - Pessoas com necessidades especiais I (U8) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)

Diagnóstico da pessoa com deficiência	9,13	2	- Psicologia escolar II (U9) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)
O papel do psicólogo e a deficiência	8,15,16	3	- Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Tópicos especiais em Educação Especial (U15) - Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
Aspectos legais	10,13	2	Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)
Inclusão da Pessoa com deficiência	1,3,4,8,13	5	Psicologia do Portador de Necessidades Especiais(U1) - Psicologia e educação Especial (U3) - Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais (U4) - Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Tópicos Especiais: A Pessoa com Necessidades Especiais e a Sociedade(U8) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)
Dificuldades de aprendizagem da PCD	4	1	- Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais (U4)
Os direitos das pessoas com necessidades especiais: saúde, educação e trabalho.	8	1	- Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Tópicos Especiais: A Pessoa com Necessidades Especiais e a Sociedade(U8)
A relação da PCD e sociedade: os direitos, o papel social, estigmatização	1,4,8, 10, 13	5	- Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais (U4) - Psicologia aplicada as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais(U10) - Psicologia do Portador de Necessidades Especiais(U1) - Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)
Família e a pessoa com necessidades especiais	1,2,8	3	Psicologia do Portador de Necessidades Especiais(U1) - Pessoas com necessidades especiais II (U8)
Trabalho e a pessoa com necessidades especiais	2,8,13	3	- Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2) - Pessoas com necessidades especiais II (U8) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)
Reflexão crítica sobre a classificação das deficiências	8,13	2	- Pessoas com necessidades especiais I (U8) - Tópicos Especiais em Psicologia Histórico-Cultural (U8) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência(U13)
Procedimentos de intervenção	1,2,6,8,10,9	6	Psicologia aplicada as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais(U10) - Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2) - Psicologia, escola e aprendizagem (U2) - Psicologia do Portador de Necessidades Especiais(U1) - Psicologia e educação Especial (U3) - Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6)

			- Avaliação Psicológica de Pessoas com Necessidades Especiais(U8) - Psicologia escolar II (9)U
Projetos de intervenção considerando o indivíduo, a família, a instituição e a sociedade	15	1	- Tópicos especiais em Educação Especial (U15)
Temas integrados de psicologia social, escolar e do trabalho	9	1	- Tópicos avançados em Psicologia institucional (U9)
Estágio em Psicologia Escolar	1,2,4,6,7,8,9,10,11,12,14,15, 16	13	Orientação vocacional - Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Estágio básico I – Escolar (U2) - Estágio supervisionado IV (U4) - Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase, 2ª Fase (9º e 10º períodos) Obs.: Ofertas de estágios no campo da Psicologia Escolar/Educacional para os alunos que efetuam esta escolha (U6) - Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Psicologia e Educação I (U8) - Estágio supervisionado em Psicologia escolar (U9) - Estágio em processos educacionais I, Estágio em processos educacionais II, Estágio em processos educacionais III (U10) - Psicologia escolar e educacional III (U11) - Psicologia Escolar e Educacional Aplicada II (U11) - Psicologia e educação (U12) - Orientação Vocacional (U14) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Estágio supervisionado de formação III (U16)
Fundamentação para a intervenção do psicólogo	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
Caracterização e diagnóstico da instituição educacional.	7,9,16	3	- Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Estágio supervisionado em psicologia escolar (U9) - Estágio supervisionado de formação III (U16)
Orientação aos professores em relação aos problemas de aprendizagem	4,10	2	- Estágio em processos educacionais I (U10) - Estágio supervisionado IV (U4)
Elaboração de documentação explicativa das atividades desenvolvidas	6	1	- Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase 2ª Fase (9º e 10º períodos) Obs: Ofertas de estágios no

			campo da Psicologia Escolar/Educacional para os alunos que efetuam esta escolha (U6)
Relação professor-aluno	1, 2,10, 12	4	- Estágio em processo educacionais I(U10) - Psicologia Escolar (U1) - Estágio básico I – ESCOLAR(U2) - Psicologia e educação (U12)
Elaboração de um projeto de intervenção e posterior execução. Identificação das necessidades, e efetivação de intervenções na realidade em dois campos de atuação da psicologia.	6, 8,9, 16	4	- Estágio Profissional Supervisionado em Educação I(U8) - Estágio Profissional Supervisionado em Educação II (U8) - Estágio supervisionado em psicologia escolar (U9) - Estágio supervisionado de formação III – a (U16)
Elaboração de relatório da intervenção	8,15	2	- Estágio Profissional Supervisionado em Educação I(U8) - Estágio Profissional Supervisionado em Educação II(U8) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
Avaliação e encaminhamentos	9,15	2	- Estágio supervisionado em psicologia escolar (U9) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
Orientação profissional/vocacional	1,4,7, 10,11, 14	6	- Estágio em processo educacionais II(U10) - Orientação vocacional- Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Estágio supervisionado IV (U4) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7) - Psicologia escolar e educacional III (U11) - Psicologia Escolar e Educacional Aplicada II (U11) - Orientação Vocacional (U14)
Psicopedagogia institucional	4,10	2	- Estágio em processo educacionais III(U10) - Estágio supervisionado IV (U4)
Comportamento do educando e educadores no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais e a escola.	2,12	2	Estágio básico I – ESCOLAR(U2) - Psicologia e educação (U12)
Atuação nas instituições educacionais formais e informais	2,7,8, 15	5	Estágio básico I – ESCOLAR(U2) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7) - Psicologia e Educação I (U8)

			- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
Observação em educação	4	1	- Estágio supervisionado IV (U4)
Ética e trabalho do psicólogo escolar	11	1	- Psicologia escolar e educacional II (U11)
Função social da escola	6, 9,10	3	- Educação e mudança (U6) - Sociologia da educação e da industrialização (U9) - Processo de Exclusão escolar (U10)
Educação e mudança	9	1	- Sociologia da educação e da industrialização(U9)
Educação e transformações sociais	6	1	- Educação e mudança (U6)
Escola como controle social	10	1	- Processo de Exclusão escolar (U10)
Globalização e educação	8,10	2	- O Preconceito e as Práticas Escolares (U8) - Educação no Mundo globalizado (U10)
A relação psicologia, escola e sociedade	7,8,9,10 13,15	6	- Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - O Preconceito e as Práticas Escolares (U8) - Psicossociologia, Trabalho e Educação (U8) - Sociologia da educação e da industrialização (U9) - Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
Capitalismo, trabalho e educação.	8,9	2	- Psicossociologia, Trabalho e Educação (U8) - Sociologia da educação e da industrialização (U9)
A relação entre escola e sociedade: a possibilidade de atuação do psicólogo	13,15		- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
Problemas sociais no âmbito educacional	7,10		- Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10)
Emancipação e dominação nos campos: político, cognitivo e afetivo	8		- Psicossociologia, Trabalho e Educação (U8)
Relações de poder e subjetividade	8		- Psicossociologia, Trabalho e Educação (U8)

O processo de industrialização na sociedade capitalista e a questão do trabalho	9		- Sociologia da educação e da industrialização (U9)
Educação e Prevenção da Saúde	2,7, 8 10	4	- Psicologia, Escola e aprendizagem (U2) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7) - Psicologia e Educação I (U8) - Psicologia e processos educativos (U10)
Prevenção e promoção da saúde nas instituições educacionais	2,7,8, 10		- Psicologia, Escola e aprendizagem (U2) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7) - Psicologia e Educação I (U8) - Psicologia e processos educativos (U10)
Moralidade	10	1	Psicologia da Educação: moralidade e violência (U10)
Violência	10	1	- Psicologia da Educação: moralidade e violência(U10)
Ética	10	1	- Psicologia da Educação: moralidade e violência(U10)
Drogas	10	1	- Psicologia da Educação: moralidade e violência(U10)
Sexualidade	10	1	- Psicologia da Educação: moralidade e violência(U10)
Desenvolvimento infantil	2	1	- Psicologia do Desenvolvimento I (U2)
Desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem	2	1	Psicologia do Desenvolvimento I (U2)
Desenvolvimento infantil e sua relação com a emoção	2	1	Psicologia do Desenvolvimento I (U2)
Desenvolvimento infantil e sua relação com a memória	2	1	Psicologia do Desenvolvimento I (U2)
Desenvolvimento infantil e sua relação com a linguagem	2	1	Psicologia do Desenvolvimento I (U2)
Desenvolvimento infantil e sua relação com a pensamento	2	1	Psicologia do Desenvolvimento I (U2)
Políticas públicas	2,15	2	- Políticas Públicas II (U2) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
Psicologia Cognitiva	14	1	- Psicologia Cognitiva I (U14)
História PC(psicologia cognitiva)	14	1	- Psicologia Cognitiva I (U14)
Áreas PC	14	1	- Psicologia Cognitiva I (U14)
Métodos da PC	14	1	- Psicologia Cognitiva I (U14)
Atividade consciente e os processos cognitivos	14	1	- Psicologia Cognitiva I (U14)

Metacognição	14	1	- Psicologia Cognitiva I (U14)
Psicomotricidade	1,12,13	3	- Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicomotricidade (U12) - Psicomotricidade (U13)
As principais abordagens: psicogenética, psicanalítica e neurológica.	12	1	- Psicomotricidade (U12)
Elaboração de diagnóstico e do plano de intervenção.	12,13	2	- Psicomotricidade (U12) - Psicomotricidade (U13)
Reabilitação Psicomotora de pessoas com necessidades especiais	1	1	Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar(U1)
Bases psicomotoras da aprendizagem	12	1	- Psicomotricidade (U12)
Técnicas de reeducação psicomotora	12,13	2	- Psicomotricidade (U12) - Psicomotricidade (U13)
Fundamentação teórica sobre os estudos da psicomotricidade	1,12,13	3	Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar(U1) - Psicomotricidade (U12) - Psicomotricidade (U13)
Técnicas corporais, processos terapêuticos e trabalhos grupais	1,13	2	Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar(U1) - Psicomotricidade (U13)
Psicolinguística	2,12	2	- Tópico Especial: Psicolinguística (U2) - Psicologia e linguagem (U12)
Campo de atuação da psicolinguística	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
Objeto de investigação da psicolinguística	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
Aquisição da Linguagem	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
A psicolinguística e o comportamentalismo	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
A psicolinguística e o inatismo	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
A psicolinguística e o interacionismo.	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
A psicolinguística e o os principais representantes	12	1	- Psicologia e linguagem (U12)
O psicólogo e a linguística	2	1	Tópico Especial (optativa) : PSICOLINGUÍSTICA(U2)
Aquisição da linguagem oral e escrita.	2	1	Tópico Especial (optativa) : PSICOLINGUÍSTICA(U2)
Relação Linguagem e cognição	2	1	Tópico Especial (optativa) : PSICOLINGUÍSTICA(U2)
Psicopedagogia	1,10,11	3	- Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)

			- Psicologia Escolar (U1) - Interfaces da Psicologia: pedagogia e psicopedagogia (U10) - Psicologia escolar e educacional II (U11)
Relação pedagogia e psicologia escolar	1,10	2	Psicologia Escolar(U1) Interfaces da Psicologia: pedagogia e psicopedagogia (U10)
Psicologia, pedagogia e psicopedagogia e os processos de aprendizagem e motivação	10	1	Interfaces da Psicologia: pedagogia e psicopedagogia (U10)
Histórico Psicopedagogia	1	1	Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
Funções do psicopedagogo	1	1	Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
Psicopedagogia institucional	4,10	2	- Estágio em processo educacionais III(U10) - Estágio supervisionado IV (U4)
Psicopedagogo e a Pesquisa	1	1	Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
Relação entre educação, cultura e espiritualidade	10	1	Psicologia da Educação e Espiritualidade(U10)
Contribuições da psicologia as questões do meio ambiente.	10	1	Psicologia, educação e meio ambiente(U10)
Educação e meio ambiente	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
Psicanálise e educação	8	1	- Psicanálise e educação (U8)
Sexualidade infantil e educação.	8	1	- Psicanálise e educação (U8)
A transferência na relação professor – aluno	8	1	- Psicanálise e educação(U8)

APENDICE C- Tabela 10- Bibliografias de todas as IES

Referencias	Universidade	Nº de universidades	Disciplinas
A			
-ATKINSON, Rita L. & ATKINSON, Richard C., SMITH & Edward E. & BEM, Daryl J. & NOLEN-HOEKSEMA, Susan. Introdução à Psicologia de Hilgard. 13ª. Edição – Porto Alegre: Artmed, 2002.(Uni2) - ATKINSON, R. L. Introdução à psicologia de Hilgard . 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. (Uni1)	2,1	2	Processos Psicológicos Básicos I (uni2) Fenomenos e processos psicológicos básicos(U1)
ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril, 1984, pp.45-236.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
ASSIS BRASIL. Arte e deformação: como entender a estética moderna. São Paulo: Nacional, 1987.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
AS BELAS Artes: Enciclopédia ilustrada de pintura, desenho e escultura. New York; Lisboa: Grolier Incorporated, 1971.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
- AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: Alternativas teorias e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.(Uni2) - AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. (Uni4)	2,4,13,15	4	- Estágio básico I – ESCOLAR(U2) - Estágio supervisionado IV (U4) - Tópicos especiais em Psicologia escolar (U13) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
AQUINO, J. G. Erro e Fracasso na Escola : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.	15	1	A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
AQUINO,J.G. A violência escolar e a crise da autoridade docente . Caderno Cedes . Campinas. S. P. anoXIX.n. 47. p.7-19, 1998.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION [s. d., s. p]. Disponível em: < http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml >. Acesso em: 02 set 2005.	15	1	-Psicologia e educação especial (U 15)
ALCUDIA, R. (et al.) Atenção à diversidade . Porto Alegre: Artmed, 2002.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
AQUINO, J. G.Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e	4,13	2	- Estágio supervisionado IV (U4)

práticas. São Paulo: Sumus, 1997			- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
ARAUJO, C.M.M. ; ALMEIDA, S.F.C. Psicologia escolar : construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.	6	1	- Práticas Psicológicas no Contexto da Educação (U6)
ANDALÓ, Carmem S. Arruda. O papel do Psicólogo Escolar. Revista Psicologia, ciência e profissão, São Paulo, p. 43 - 47.	9,15	1	- Psicologia Escolar I (U9) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
ANDREAZI, Luciana Castrillon. Uma história do olhar e do fazer do psicólogo escolar. In campos Florianita C. B. , Psicologia e Saúde: repensando práticas. São paulo, Hucitec, p. 65 - 84, 1992.	9	1	- Psicologia Escolar I (U9)
ABRAMOVAY, M. Escola e violência. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.	4	1	- Estágio supervisionado IV (U4)
ALMEIDA, S. F. C. de et all (1995) "Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem".	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
ALMEIDA, G. P. de. Teoria e prática em psicomotricidade : jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak ed., 2008.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
ANDRADE, M. L. A. Distúrbios Psicomotores : uma visão crítica. São Paulo, EPU, 1984.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
ARAÚJO U,F,A construção de escolas democráticas . São Paulo , Ed. Moderna 2002	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
ANDRADE, F. C. B de. Tornar-se uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola .2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
ANGELUCCI, CARLA BIANCHA ET AL. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório . <i>Educ. Pesqui.</i> , Abr 2004, vol.30, no.1, p.51-72.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
ABRAMOVAY, M. Escola e Violência .Brasília, UCB. 2002.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
ABRAMOVAY, M; RUA, M. das G.(Org). Violência nas Escolas . Brasília: UNESCO, 2002.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
ALCHIERI, João Carlos e CRUZ, Roberto Moraes. Avaliação Psicológica: conceitos, métodos e instrumentos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
AZEVEDO.Janete M.L. A educação como política pública. Ed. Autores Associados Campinas, São Paulo. 1997.	15	1	- Psicologia e Estratégias de Ensino (U15)

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1974.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
ALVES, Luiz C.F. Psicologia Escolar: a redefinição de uma prática. Psicologia e sociedade. (8) : 175-181. Belo Horizonte. nov/89 - mar/90.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
ALMEIDA, S.F.C. (org.). Psicologia escolar : ética e competências na formação profissional. Campinas: Alínea, 2003.	16	1	Estágio supervisionado de formação III – a (U16)
AMIRALIAN, M. L. T. (org.). <i>Psicologia do excepcional</i> . São Paulo: EPU, 1990.	16	1	Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
B			
BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
BASTOS, C.P.S. Historia e Psicologia: ferramentas para entender a educação brasileira. In: JACÓ-VILELA, A.M. CEREZZO, A.C., RODRIGUES, H.B.C. (orgs.). <i>Clio-Psyché paradigmas</i> : historiografia, psicologia, subjetividades. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
BASSEDAS, E. et all Intervenção educativa: diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.	4	1	- Estágio supervisionado IV (U4)
BARLOW, David H.. Manual clínico dos transtornos psicológicos . Porto Alegre: Artmed, 2009, 4ª. Ed.	6	1	- Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase 2ª Fase (9º e 10º períodos) Obs: Ofertas de estágios no campo da Psicologia Escolar/Educacional para os alunos que efetuam esta escolha (U6)
BANDEIRA, Moniz. O marxismo e a questão cultural. In: TROTSKY, Leon. Literatura e Revolução. Trad. Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
BAZÍLIO, L. C. & KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos . São Paulo: Cortez Editora, 2008.	13	1	- Tópicos especiais em psicologia escolar (U13)
BALBINO, Vivina do C. Rios. Psicologia e Psicologia Escolar no Brasil :	6	1	- Práticas Psicológicas no Contexto da

formação acadêmica, práxis. São Paulo: Ed. Nacional, 2008.			Educação (U6)
BARROCO, Sonia Mari Shima. A figura humana na pintura moderna: alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem. UEM: 2001. Dissertação de Mestrado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia educacional e a arte: desvendando o homem contemporâneo Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação. Poços de Caldas, ANPEd, 2003.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
BARROCO, S. M. S. Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: EDUEM, 2007.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1742--Int.pdf >. Acesso em 20jan 2009.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
BARROCO, S.M.S. A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 413 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP-Araraquara, 2007..	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
BEATÓN, G. A. La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba. In: <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i> (ABRAPEE), Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009, p. 155-164.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
BEATÓN, Guillermo Arias. Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque Histórico-Cultural. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
BEREL, P. O aluno problema. 2ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000	3	1	Psicologia e educação especial (U3)
BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)

dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). Um olhar sobre a deficiência: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21- 51.			
BLEGER, José Psico-higiene e Psicologia Institucional. Porto Alegre: Artmed, 1992	7,9	2	- Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Psicologia escolar I (U9)
BECKER, Fernando. Saber ou Ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública. Psicologia – USP. São Paulo, 1 (1):77-87, 1990.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
BERTRAND, Michele. O homem clivado: a crença e o imaginário. In SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Org.). Elementos para uma teoria marxista da subjetividade. São Paulo: Vértice, 1989.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
BIGGE, M.L. <i>Teorias da aprendizagem para professores</i> , SP: EPU, 1977.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 31-55.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. <i>Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia</i> . 13. ed. São Paulo : Saraiva, 2001.(Uni1) - BOCK, A. M.B. ;FURTADO, O. <i>Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia</i> . São Paulo: Cortez, 2002. (uni4)	1,4,5	3	Fenômenos e Processos Psicológicos Básicos (U1) - Processos Cognitivos e Linguagem I (U4) - Psicologia escolar educacional (U5)
BOCK, A. M. B.; MARCHINA, M. G.; FURTADO, O. (orgs) Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia . São Paulo: Córtext, 2001.	15,16	2	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15) - Estágio supervisionado de formação III – a (U16)
BOCK, A. M. As influências do Barão Münchhausen na Psicologia da Educação. In: ROCHA, M. L; SOUZA, M. P. R. ; TANAMACHI, E. R. (ORGS). <i>Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos</i> . SP, Casa do	4	1	Psicologia na educação I (U4)

Psicólogo, 2000.]			
BOCK, A.M.B. et al. A escolha profissional em questão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.	11	1	- Psicologia escolar e educacional III (U11) - Psicologia Escolar e Educacional Aplicada II (U11)
BOCK, A.M.B, Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002	11	1	- Psicologia escolar e educacional III (U11) - Psicologia Escolar e Educacional Aplicada II (U11)
BOCK, Silvio Duarte. A orientação profissional com adolescentes. Um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, Maria da Graça Marchina & FURTADO, Odair (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
BOCK, Silvio Duarte. O Neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, Ana M. Bahia (Orgs.) Psicologia e o compromisso social. São Paulo: Cortez, 2003. p. 365-382.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
BOARINI, M.L.(org.). <i>Higiene e Raça como projetos</i> . Higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: EDUEM, 2003. .	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
BOARINI, Maria L. - Psicologia escolar: a prática exigida. UNIMAR . 12 (1) : 127-149. Maringá. Abril/1990.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
BOARINI, Maria Lúcia. Aprendizagem escolar: questões em debate. Apontamentos, Maringá, n. 69, p. 19-26, jan. 1998.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
BOARINI, M. L. . Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate Apontamentos (Maringá), v. 69, p. 1-26, 1998	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
BOARINI, Maria Lúcia. Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública? USP: 1993, Tese de doutorado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)

BOMFIM, Elizabeth de M. - O papel social do psicólogo. Psicologia e Sociedade. (8) : 13-16. Belo Horizonte. nov/89 - mar/90.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
BRZEZINSKI, I. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002.	3	1	Psicologia e Educação (U3)
BRASIL . (1989). Lei de apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência. Lei N. 7853 de 24 de outubro de 1989.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
BRASIL, L.A.S. Aplicações da teoria de Piaget ao ensino da Matemática. RJ: Forense, 1977.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
BRASIL. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997. (Uni15)	13,15	2	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13) - Psicologia e educação especial (U 15)
BRASIL. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal N. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
BRASIL. (1999). Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Decreto N. 3298 de 20 dezembro de 1999.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (Ui13)
BRASIL. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação especial (SEESP).	13,15	2	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13) - Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
BRASIL. (2004). Lei de promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Decreto N. 5296 de 2 de dezembro de 2004.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília , 1997.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (Uni15)
BRASIL. Referencial curricular nacional para educação infantil MEC/CEF.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia

1998, Vol. 1.2.3.			Escolar (U15)
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1982.	14	1	- Psicologia Educacional (U14)
BUENO, J.G.S. Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.	4	1	Psicologia e pessoas com necessidades especiais (U)
BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. Caderno CEDES. [online]. 1998, vol. 19, no. 46, p. 41-56. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 2 ago 2006.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
C			
CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1995.	1	1	Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
CARRAHER, T.N. (org.) Aprender pensando. Petrópolis: Vozes, 1986.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística. SP: Scipione, 1995.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
CHAUÍ, M. <i>Convite a filosofia</i> . Editora Atica Ltda, 2003.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
CARDOSO, A.D. Piaget e a pré-escola. SP: Pioneira, 1983.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
CAMBAÚVA, Lenita Gama. Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial. 1988, 132 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
CAPOVILLA A,G, S Problemas de leitura e escrita.São Paulo Ed. Memnon.2000	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
CARRAHER, T.N. (org.) Aprender pensando . Petrópolis: Vozes, 1986	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
CAPOVILLA A,G, S Problemas de leitura e escrita .São Paulo Ed. Memnon.2000	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)

CARRARA, K. (Org.). Introdução a psicologia da educação: seis abordagens . São Paulo: Editores AVERCAMP, 2004	6	1	Educação e mudança (Ui6)
- CAMPOS, D. M. de S. Psicologia da Aprendizagem . 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. (Uni1) - CAMPOS, D.M. <i>Psicologia da aprendizagem</i> . Petrópolis: Vozes, 30 ed. 2000 (Uni15) - CAMPOS, D.M.S. <i>Psicologia da aprendizagem</i> . Petrópolis: Vozes, 1985. (Uni16)	1,15,16	3	Psicologia da Aprendizagem (U1) - Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
CAMPOS, Herculano. <i>Formação em psicologia escolar</i> . Campinas-SP: Alínea, 2007.	7	1	- Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7)
CASTILHO, A. <i>Dinâmica do trabalho de grupo</i> . Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.	4	1	- Estágio supervisionado IV (U4)
Castorina, J. A. et all (1996). <i>Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate</i> . 3ª ed. São Paulo: Ática. CASTORINA, J. A., et al. <i>Piaget – Vygotsky Novas Contribuições para o debate</i> . Td. Cláudia Schilling, São Paulo, Ática, 2001.(Uni13)	9,13	2	- Psicologia escolar II (Uni9) - Psicologia da educação (U13)
CARVALHO, D. <i>A Psicologia frente a educação e o trabalho docente</i> . In: <i>Psicologia em Estudo</i> , Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
CARVALHO, R. E. <i>Temas em Educação Especial</i> . Rio de Janeiro: WVA, 1998	16	1	Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
CARVALHO, R. E. <i>Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva</i> . Porto Alegre: Mediação, 2000.	16	1	Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
CARNEIRO, L. O. & CAVALCANTI, I. C. O ABC do Estatuto da Criança e do Adolescente . Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, s/d.	13	1	- Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
CARLOTA, Marinês Saraiva. <i>A deficiência como fenômeno social: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor</i> . 2004. 176 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
CARMO, Apolônio Abadio. <i>Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina</i> . Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)

- CIASCA, S. M. Distúrbio de aprendizagem: proposta interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 1996. (Uni4) - CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar . São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.(Uni15)	4,15	2	- Estágio supervisionado IV (U4) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
CATANIA, A. C. <i>Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição</i> (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
CIF : Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português. São Paulo: Edusp, 2008.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
CHAUI, M. A Ordem contra o Direito. In: PINHEIRO, P.S. B.E (Org). Democracia e Violência: Reflexões para a Constituinte . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
CHAUI, M. <i>Uma ideologia perversa</i> – Caderno mais!.In Jornal Folha de São Paulo 11/03/1999	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
CHAKUR, C. R. de S. L. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. In: <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, p. 289-296.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
CONDEMARIM M e BLOMQUIST M.. Dislexia , Ed Artes Medicas.1986 (Uni15) CONDEMARIN, M. (s/d). Dislexia. Porto Alegre: Artes Médicas.(Uni 9)	9, 15	2	- Psicologia escolar II (U9) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e cols. Desenvolvimento psicológico e educação . Vol.1. 2.ed. Artmed: Porto Alegre, 2004.	13	1	- Linguagem e pensamento (optativa U13)
COLL, C. <i>et al.</i> Desenvolvimento psicológico e educação : psicologia da educação. V.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	1,3,4	3	Psicologia da Aprendizagem (U1) - Psicologia da Aprendizagem (U3) - Processos cognitivos e linguagem II (U4) - Psicologia e pessoa com necessidades especiais (U4) - Estágio supervisionado IV (U4)
COLL, C. (org.) <i>Psicologia da Educação</i> . Porto Alegre: Atmed, 2004.	6	1	- Educação e mudança

COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org) Desenvolvimento psicológico e educação. Vol 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas.	4,6,7,9,15, 16	6	- Estágio supervisionado IV (U4) - Educação e mudança (U6) - Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7) - Psicologia escolar I (U9) - Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. V. 3; Porto Alegre: Artmed, 2004.	6	1	- Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6)
COLL, C; MONEREO C. Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.	11	1	- Psicologia escolar e educacional I (U11)
COLOMBIER, C ; MANGEL, G ; PERDRIault, M. A violência na escola. São Paulo, 1989	4	1	- Estágio supervisionado IV (U4)
CORREIA, M. (Org.). Psicologia e a escola : uma parceria necessária. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.	6	1	- Práticas Psicológicas no Contexto da Educação (U6) -Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase 2ª Fase (9º e 10º períodos) Obs: Ofertas de estágios no campo da Psicologia Escolar/Educacional para os alunos que efetuam esta escolha (U6)
CORDIOLI, A.V. & Cols. Psicoterapias : abordagens atuais. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.	6	1	- Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase 2ª Fase (9º e 10º períodos) Obs: Ofertas de estágios no campo da Psicologia Escolar/Educacional para os alunos que efetuam esta escolha (U6)
Costa, E. A. P; Coimbra, C. M. B. Nem criadores, nem criaturas: Éramos todos devires na produção de diferentes saberes. In: <i>Psicologia & Sociedade</i> ; 20 (1): p. 125-133, 2008.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
COLLARES, C.; MOYSÉS, M. O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos. In: Educação espacial em debate . São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)

COIMBRA, Cecília M. B. – As funções da instituição escolar. Psicologia: ciência e profissão. (3): 14-16. Brasília, 1989.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
COIMBRA, C.M.B., LOBO, L.F. e BARROS, Regina D.B. de - Os Desafios Sociais e a Prática do Psicólogo na Educação. Cadernos do ICHF da Universidade Federal Fluminense. (6) : 28-39. julho/89.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
COIMBRA, C.M.B. Maturação Neuromotora e aprendizagem da noção de conservação de quantidades discretas. UFPE: 1983, Dissertação de Mestrado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
CUNHA, B.B.B. (et al.) Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
CUNHA, M,F,P,C da . Indisciplina e o seu valor em adolescentes de Escolas Públicas.Revista Cesumar(Ciências Humanas e sociais aplicadas).V 11 n. 2 julho /dezembro de 2006	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
CUNHA M,de F,P,C,da .Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares.Pesquisa do Departamento de Psicologia da UEM ,2007. e Educar em Revista (no prelo)	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
CUNHA,M,DE F,P,C,DA; VALENTIM,A,S ; O Conceito De Indisciplina Em Diferentes Contextos e Suas Vivências no Ambiente Universitário.Projeto de pesquisa – Departamento de psicologia. 2006	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
CUNHA, Maria de Fátima Pires. Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influências na alfabetização de crianças de baixa renda. USP: 1991, Tese de doutorado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
CUNHA, M. V. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. In: <i>Revista Faculdade de Educação</i> , vol. 24, nº 2,	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)

julho/dez. 1998. p. 1-19.			
CURTO, L. M. et all (1996). "Ensinar a escrever" in A. Teberosky e L.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
CURONICI, C. Psicólogos e Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares. Bauru: EDUSC, 1999	11	1	- Psicologia escolar e educacional aplicada I (U11)
D			
DAVIDOFF, Linda L. Introdução à Psicologia. São Paulo: Makron Books, 2001. (Uni2,7)	2,1,7	3	- Processos Psicológicos Básicos I (U2) - Fenômenos e Processo Psicológicos básicos (U1) - Processos psicológicos básicos II (U7)
DAVIDOFF, L. L. Introdução à Psicologia. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1983. (Uni1)			
DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). Psicologia escolar e educacional : saúde e qualidade de vida. Campinas, SP: Alínea, 2001.	1	1	- Psicologia Escolar (U1)
DELPRETTE, Z.A .P., Psicologia Escolar e Educacional Saúde e Qualidade de Vida – São Paulo Alínea -2001.	7	1	- Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7)
DEMO, P. <i>Conhecer e Aprender, Porto Alegre, Ed Artes Medicas Sul,2000</i>	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
DRAAISMA, D. Metáforas da memória: uma história das idéias sobre a mente. Bauru, SP: EDUSC, 2005.	4	1	- Processos Cognitivos e Linguagem I (U4)
DAVIS, Cláudia, et all.Papel e valor das interações sociais em sala de aula, In: cadernos de Pesquisa, São Paulo (71): 49 - 54, Nov. 1989	9,15	2	- Psicologia Escolar I (U9) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
DOLLE, J. M. <i>Para compreender Jean Piaget</i> . São Paulo: Guanabara Koogan, 1995.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
DUARTE, N. Formação do Indivíduo Consciência e Alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: <i>Caderno Cedes</i> , Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
Duarte, N. <i>Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?</i> Campinas: Autores Associados, 2003.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
Duarte, N. <i>Vygotski e o aprender a aprender</i> . Campinas: Autores Associados, 2001.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos

histórico-social da formação do Indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.			(U 15)
DUARTE, N. <i>Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski</i> . Campinas: Autores Associados, 1996.	13,15	2	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar (hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In: DUARTE, N. <i>Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski</i> . Campinas: Autores Associados, 1996. P. 75-106.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. <i>Cadernos Cedes</i> . Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
DUARTE, Newton. Práticas Pedagógicas e Políticas Educacionais. Palestra proferida na Universidade estadual de Maringá. Out. 2004.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
DUARTE, N. (org.). <i>Crítica ao fetichismo da individualidade</i> . São Paulo: Autores Associados. 2004.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
DUARTE, L.F.D., RUSSO, J., VENANCIO, A. T. (org.). <i>Psicologização no Brasil, atores e autores</i> (org.). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
D'OLIVEIRA, E. P. Presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em estudante da Educação de Jovens e Adultos . Dissertação de mestrado, Programa Educação: Psicologia da Educação PUC SP 2007.	13	1	- Tópicos especiais em Psicologia escolar (U13)
E			
EYSENCK, M.: KEANE, M. <i>Psicologia cognitiva</i> . Porto Alegre: Artes	4	1	- Processos cognitivos e linguagem II

Médicas, 1999.			(U4)
ESTEBAN, Maria teresa. Repensando o fracasso escolar. In cadernos Cedes 28. O sucesso escolar - um desafio pedagógico. Campinas. Papyrus. p. 75 - 84, 1992.	9	1	- Psicologia escolar I (U9)
EIDT, N M. & FERRACIOLI, M. U O Ensino Escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade TDAH. Quem tem medo de ensinar na educação infantil?	13	1	- Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
EIDT, Nádia ; TULESKI, S. C. . Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural Psicologia em Estudo, v. 12, p. 531-540, 2007.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
ENCICLOPÉDIA Barsa. São Paulo: Encyclopaédia Britannica do Brasil, 1988. v. 6, v. 8, v.14.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
ENCICLOPÉDIA Digital em Mutimídia. São Paulo: Folha da Manhã , [19--].	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
ENCICLOPÉDIA Delta Larousse. Rio de Janeiro: Delta, 1970. v. 4, v. 5.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. São Paulo: Global, 1986.	15	1	- Psicologia Histórico-cultural (U15)
F			
FACCI, M.; MEIRA, M. E. (Orgs.). <i>Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e educação</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
FACCI, Marilda Gonçalves Dias. & SILVA, Rosane Gumiero Dias. A crise da psicologia e questões metodológicas da escola de Vygotsky. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 3, n. 2, p. 113-138, jul./dez. 1998.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
FACCI, Marilda Gonçalves Dias, TESSARO, Nilza Sanches, LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez <i>et al.</i> Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. Psicol. esc. educ.,	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)

dez. 2007, vol.11, no.2, p.323-338.			
FARIA, A. M. Lateralidade: implicações no desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
FARIA, Amália R. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. SP: Ática, 1989.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Trad. Iara Rodrigues, Porto Alegre: Artes médicas, 1991, p. 81 - 88..	9	1	- Psicologia escolar I (U9)
FERNANDES, Angela M.D. - Formação de Professores: uma via de investigação/intervenção na Instituição Escolar. Rev. do Deptº de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. (1) : 29-33. Niterói, 1989.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FERNANDES, Angela M.D. - Psicologia e Educação: a necessária construção de Novos Caminhos. Cadernos do ICHF da Universidade Fluminense. (6) : 19-26. julho/1989.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FERREIRO, E.(1994). Reflexões sobre a alfabetização. 23ª ed. São Paulo: Cortez, vol. 14	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
FERREIRA, C. A. M.; THOMPSON, R.; MOUSINHO, R. (orgs.) Psicomotricidade clínica. São Paulo: Lovise, 2002.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
FERREIRA, C. A. M. Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia. São Paulo: Lovise, 2000.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
FERREIRO, E. Alfabetização em processo. SP: Cortez, 1986.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)

			- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FERREIRO, E. Com todas as letras. Cortez, S.P., 1993.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FERRIOLI, Silvia Helena Tortul & LINHARES, Maria Beatriz Martins & LOUREIRO, Sonia Regina & MARTURANO, Edna Maria. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. Revista <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , Porto Alegre, v. 14, nº 1, p. 35-43, sem. 2001.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
FRELLER, C.C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In. Machado, A. M.; Souza, M.P.R. (org). <i>Psicologia Escolar: em busca de novos rumos</i> . Casa do psicólogo, S.P., 1997.	7	1	- Psicologia escolar e educacional II (U7)
- FREIRE, P. (1987) <i>Pedagogia do oprimido</i> . 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.	9,15,16	3	- Psicologia escolar II (U9) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 196	16	1	Estágio supervisionado de formação III (U16) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
FREIRE, Paulo. <i>A importância do ato de ler</i> . 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1984.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
FREIRE,P. <i>Educação como prática de liberdade</i> . 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
FREITAS, Lia. A produção de ignorância na escola . São Paulo: Cortez, 1991.	14	1	- Psicologia Educacional (U14)
FREITAS, Luiz Carlos de. <i>A internalização da exclusão</i> . Educação e Sociedade, set. 2002, vol.23, no.80, p.299-325	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
FREITAG, Bárbara. <i>Escola, Estado e sociedade</i> . 6. ed., São Paulo: Novaes, 1980.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)

FREITAG, B. Sociedade e consciência. SP: Cortez, 1984.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
FONSECA, V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.	1	1	Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Uni1)	1	1	Psicologia da Aprendizagem (U1)
FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2.ed. rev. aum. Porto Alegre: Artmed, 1995. (Uni1)			Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
FONSECA, V. Educação Especial – programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	2,	1	Psicologia aplicada as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais(U10 não apresentou) Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2)
FONSECA, V. da (s/d). Bases Psicomotoras: dificuldades de aprendizagem. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
FUNAYAMA. C. A. R.. (org.). <i>Problemas de aprendizagem:</i> enfoque multidisciplinar. Campinas: Alínea, 2000.	16	1	- Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
G			
GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. Ciência Psicológica: Mente Cérebro e Comportamento. São Paulo: Artmed, 2005	14	1	- Psicologia Cognitiva IV (U14)
GÊNIOS da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1980.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
GARDNER, H. A nova ciência mente. Uma nova história da revolução cognitiva. São Paulo: EDUSP, 1996	4	1	- Processos cognitivos e linguagem II(U4)
- GESELL, A. A criança de zero a cinco anos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.	2,15	2	Processos Psicológicos Básicos I (U2)
- GESEL, A . A criança de 0 aos 5 anos. Lisboa: Dom Quixote, 1979.(Uni15)			- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. In: <i>Revista Brasileira de Educação</i> v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p 247-263.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
GERKE-CARNEIRO, Eliane & NEVES-FERREIRA, Izabel da Cunha. Avaliação da inteligência segundo diferentes modelos: a situação brasileira. <i>Arquivos Brasileiros de Psicologia</i> , 44(3/4), 157-194, 1992.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
GOUVEIA, Aparecida Joly. A escola, objeto de controvérsia. IN patto,	9	1	- Psicologia Escolar I (U9)

Maria Helena Souza (Org.). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo. T.A. Queiróz, 1990. p. 17 - 23, 1ª parte			
Goldstein, S. e Goldstein, M. (1994). Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas (SP): Papirus	9	1	- Psicologia Escolar II (U9)
GLAT, R. (org.) Educação inclusiva : cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
GLAT, R. <i>Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno</i> . Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.	16	1	Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) Políticas e práticas de educação inclusiva . Campinas: Autores associados, 2004.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
GOFFMANN, E. Estigma : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (Uni13)
GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Trad. Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
GONDRA, J. <i>Artes de Civilizar. Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial</i> Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
GONDRA, J. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VERGA, C. G. <i>500 anos de educação no Brasil</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. Coleção História, 6.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
GROSSI, E.P. Didática da alfabetização. v. 1, 2 e 3, RJ: Paz e Terra, 1990.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
GROSSI, E.P. e BORDIN, J. (ORG.) Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1992.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
GROSSI, E.P. e BORDIN, J. Construtivismo pós-piagetiano. Petrópolis: Vozes, 1993.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos

Cultural, 1998.			(Uni 15)
GREGOLIN, R.V. Sentido, Sujeito e Memória: o que sonha a nossa vã autoria? In BARRONAS, R (Org). Análise do Discurso. As materialidades do Sentido. São Carlos. Charaluz, 2001.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (Uni15)
GUZZO, Raquel. Psicologia escolar: LDB e educação hoje. Campinas-SP: Alínea, 2002.	7	1	- Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7)
GUIRADO, Marlene. A Psicologia institucional. São Paulo, EPU, 1990.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
GOULART, I. B. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.	16	1	Estágio supervisionado de formação III – a (U16)
H			
HARRÉ,R.;GILLET,G.A mente discursiva:avanços na ciência cognitiva.Porto Alegre:Artes Médicas,1999.	4	1	- Processos cognitivos e linguagem II(U4)
HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
HAUSER, Arnould. História social da literatura e da arte. Trad. Walter H. Geenem. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. v.1.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
HELLER, Ágnes. Sociologia de la vida cotidiana. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Curso de estética: o sistema das artes. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com a sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
HAYDEN, C; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In DEBARBIEW, E; BLAYA. C (Org). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília. UNESCO, 2002	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
HILL, W.F. - <i>Aprendizagem</i> . Rio de Janeiro: Editora Guanabara-Koogan, 1981.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
HILGARD, E.R. <i>Teorias de aprendizagem</i> . SP: Herder, 1972.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
HUTZ, Claudio S. & BANDEIRA. Tendências contemporâneas no uso de testes: uma análise da literatura brasileira e internacional. <i>Revista Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , Porto Alegre, vol. 6 nº 1 e 2, p. 85-101, sem. 1993..	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)

HOBSBAWM, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
J			
JURGEN, Habermas. A inclusão do Outro. São Paulo: Edições Loyola, 2002.	2	1	Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2)
JOHNSON, D. e MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de aprendizagem, princípios e linhas práticas educacionais. São Paulo: EDUSP, 1983	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec.1998.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
K			
KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.	2	1	Tópico Especial (optativa) : PSICOLINGUÍSTICA(U2)
KUPFER, M. C. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.	2	1	Psicologia e pessoas com necessidades especiais(U2)
KÖHLER, Wolfgang. Psicologia da Gestalt. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Itatiaia Ltda, 1980.	2	1	Processos Psicológicos Básicos I (U2)
KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J.. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 2002	3	1	Psicologia e educação especial(U3)
- KANKHAY, S., Análise Institucional no Brasil. Rosa dos Tempos. Rio de Janeiro 2002.	7	1	- Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7)
KOLL de OLIVEIRA, M.; REGO, T.C.; Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Lúria para a pesquisa contemporânea. In: <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
KOSIK, K. <i>Dialética do concreto</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
KAMII, C. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1991.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
KAMII, C. e DECLARK, G. Reinventando a Aritmética: implicações de teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1990.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de

			Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
KAMII, C. e DEVRIES, R. O conhecimento físico na educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
KONDER, Leandro. As artes da palavra: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
L			
LA TAILLE Y, DE . <i>A indisciplina e o sentimento de vergonha</i> - In Aquino, J G (org.), <i>Indisciplina na Escola</i> .(pg. 9 -23)São Paulo: De Summus .1996	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
LANCILLOTTI, S. S. P. Deficiência e Trabalho: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. A dificuldade no interior da escola: um estudo exploratório sobre o processo de encaminhamento de crianças para classes especiais de deficientes mentais. UNESP: 1997, Dissertação de Mestrado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artmed, 1992.	1	1	Psicomotricidade – Ênfase em Psicologia Escolar (U1)
LEHMAN, Yvette Piha. Não sei que profissão escolher. São Paulo: Moderna, 1999.	14	1	- Orientação Vocacional(U14)
LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. p. 510 - 537.	9	1	- Psicologia Escolar I(U9)
LEITE, Ivanise. Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: JM, 1999.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
LEITE, Sérgio da Silva. A Escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. Psicologia: ciência e profissão. Brasília. (3): 17-18. 1989.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
LEONTIEV, A. <i>O desenvolvimento do psiquismo</i> . Livros Horizonte, 1978.	13,15	2	- Psicologia da Educação (U13) - Linguagem e pensamento (optativa)

			U13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
LEONEL, Z. <i>Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação</i> . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
LEVIN, E. A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem . Petrópolis: Vozes, 2007.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
LÉVY, J. O despertar do bebê: práticas de educação psicomotora . São Paulo: Martins Fontes, 1991.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
LEITE, LUCI BANKS (org.); MEDEIROS, ANA AUGUSTA de (colab.). Piaget e a Escola de Genebra . São Paulo: Cortez, 1995.	14	1	- Psicologia Cognitiva III (U14)
- LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. Orientação vocacional ocupacional . Porto Alegre: Artmed, 2002.(Uni1) - LEVENFUS,R.S & SOARES, D.H.P e cols. Orientação vocacional ocupacional . 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.(Uni11)	1,11	2	Orientação Vocacional-Ênfase em Psicologia Escolar (U1) - Psicologia escolar e educacional III (U11) - Psicologia Escolar e Educacional Aplicada II (U11)
LEPRE R ,M REFLEXÕES SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA .IN revista PSICOPEDAGOGIA ON LINE http://www.psicopedagogia.com.br/arquivo/quem_somos.shtml 2009	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
LIMA, Elizabeth. <i>As Narrativas de Crianças em Interação na Pré-Escola: uma investigação sobre seus conhecimentos</i> . UNICAMP: 2000, Dissertação de Mestrado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
LIMA, Alceu Amoroso. <i>Problemas de estética</i> . Rio de Janeiro: Agir, 1960. (Coleção Ensaios).	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
LIMA, A. de O. <i>Aplicação escolar: julgamento x construção</i> . Petrópolis: Vozes, 1994.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos . São Paulo: Edições Loyola, 1990.	14	1	- Psicologia Educacional (U14)
LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização . São Paulo: Cortez, 2003.	16	1	Estágio supervisionado de formação III – a (U16)
LINHARES, Maria Beatriz Martins. <i>Avaliação Assistida: fundamentos</i> ,	15	1	- Avaliação psico-educacional e

definição, característica e implicações para a avaliação psicológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 11. n. 1, p.13-22, 1995.			processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
LINHARES, Maria Beatriz Martins; ESCOLANO, Angela Coletto Morales; ENUMO, Sonia Regiana Fiorin. Avaliação Assistida: fundamentos teórico-conceituais e contribuições. In: LINHARES, Maria Beatriz Martins; ESCOLANO, Angela Coletto Morales; ENUMO, Sonia Regiana Fiorin (Orgs.) Avaliação assistida: fundamentos procedimentos e aplicabilidade. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-32.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
LOMONICO, C. F. Psicopedagogia institucional : ciência e fé. São Paulo: Edicon, 2003.	1	1	Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar(U1)
LORDELO, L.R.; TENÓRIO, L. M. A consciência na obra de L.S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. In: <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i> , SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: p. 79-86.	13	1	- Psicologia da Educação (U13)
LURIA, A. Pensamento e linguagem Porto Alegre: Artes Médicas, 1998..	4	1	- Processos Cognitivos e Linguagem I (U4)
LÚRIA, A R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979.	7,13	2	- Processos psicológicos básicos II (U7) - Linguagem e pensamento (optativa U13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
LURIA, Alexander Romanovich. Curso de Psicologia Geral – introdução evolucionista à Psicologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Volumes I, II, III e IV.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
LURIA; LEONTIEV, A. e VIGOTSKY, L. S. et al. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Moraes Ltda, 1991.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
LUNT, Ingrid. A prática de avaliação. In: DANIEL, Harry. (Org.) Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994. p. 219-252.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
LUQUET, G. H. O Desenho infantil. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Barcelos: Companhia Editora do Minho; Porto: Livraria Civilização, 1969.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
LYONS, John. Linguagem e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro (RJ): LTC, 1987.	2	1	Tópico Especial (optativa) : PSICOLINGÜÍSTICA(U2)

LYNTON, Norbert. Expressionismo. In: STANGOS, Nikos. Conceitos da Arte Moderna. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: J. Zahar. 2000. p. 24 – 37.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
M			
MARTÍNEZ, A. M. (org). Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.	2,11	2	- Estágio básico I – ESCOLAR (U2) - Psicologia escolar e educacional I (U11)
MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (ORGs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997	2,1,5,7, 9, 15 16	7	- Estágio básico I – ESCOLAR(U2) - Psicologia Escolar 1(U1) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia escolar e educacional II (U7) - Psicologia Escolar II (U9) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Estágio supervisionado de formação III (U16)
MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello e SAYÃO, Yara. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 69-116.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
MARIA, Margaret Rose Santa & LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol. 12 nº 2, p. 395-417, sem. 1999.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
MACHADO, A. M. (1987) "Relato de uma intervenção na Escola pública" in A. M.	9	1	- Psicologia Escolar II (U9)
MACHADO, Edna de Lourdes. Psicogênese da leitura e escrita na criança surda. PUCSP: 2000, Tese de doutorado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)

MANACORDA, Mario Alighiero. <i>História da educação: da antiguidade aos nossos dias</i> . 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 384	15	1	Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
MILHOLHAN, F. e FORISHA, B. E. - <i>Skinner versus Rogers</i> . São Paulo, Summus Editorial, s/d.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
MARCHI, E. L. et al. Psicologia e a escola pública: a atuação do setor de psicologia no município de Maringá. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, ano 1, vol. 1, n. 1, p. 205-12, 1999.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
MALUF, M. R. (1994) "Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação" in CFP, Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 157-200.	9,15	2	- Psicologia Escolar II (U9) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
MAKARENKO, A. S. Poema Pedagógico. Trad. do russo Tatiana Belinski. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, Vol. 1.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
MAKARENKO, A. S. Poema Pedagógico. Trad. do russo Tatiana Belinski. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, Vol. 3 e 2.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
MARX, KARL ; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. 5. ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (Feuerbach). 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.	15	1	- Psicologia Histórico-cultural (U15)
MAZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil : história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.	1,3,15	2	- Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (U1) - Psicologia e educação especial (U3) - Psicologia e educação especial (U15)
MAZZOLTA, M. Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial, São Paulo. EPU. 1993.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
MAIA, Shirley Rodrigues; ARÃOZ, Susana Maria Mana de. Surdocegueira: "Saindo do escuro". Cadernos de Educação, Santa Maria: UFSM, n. 17, s. p., 2001. Disponível em: < http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/01/a3.htm >. Acesso em: 10 out. 2006.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: novos cenários e contextos da Pesquisa, Formação e Prática. Campinas/SP: Ed. Alínea, 2009.	15	1	- Tópicos em Educação Especial (U15)
MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.) Perspectivas multidisciplinares em educação especial II . Londrina: ed. UEL, 2001.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
MANTOAN, Maria Teresa E. A integração de pessoas com deficiência :	14	1	- Psicologia Educacional (U14)

contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.			
MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R.(org) Henri Wallon: psicologia e educação São Paulo:Loyola, 2000.	13	1	- Linguagem e pensamento(optativa U13)
MAESTRI, Marcos. Fatores de Risco e de Vulnerabilidade para a depressão juvenil. PUCAMP: 2004, Tese de doutorado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
MARQUES, V.R.B. <i>A medicalização da raça.</i> Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: UNICAMP, 1994.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
MENDES, E.G. Deficiência mental: Um rótulo a procura de significado. Vivência, 18, 9-23, 1996.	4	1	Psicologia e Pessoas com necessidades especiais (U4)
MEIRA, M.E.M. ; ANTUNES, M. M. (orgs) <i>Psicologia Escolar : teorias críticas.</i> S.P., Casa do Psicólogo, 2003.	4,5,13,15	4	- Psicologia na Educação (U4) - Psicologia escolar e educacional (U5) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.M. (orgs). <i>Psicologia Escolar: Práticas críticas.</i> S.P., Casa do Psicólogo, 2003	4,15	2	- Psicologia na educação (U4) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
MEIRA,M,E,M; FACCI.MG,D, (Org.). <i>Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.</i> 1 ed. São	7,15	2	- Psicologia escolar e educacional I(U7) - A Psicologia, a Escola e os Desafios

Paulo: Casa do Psicólogo, 2007 (Uni7,15-1) FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa. (Org.). Contribuições para o Encontro entre a Subjetividade e a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007 (Uni15-2 inversão do nome, mas mesmo texto)			Atuais (U15-1) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15-2) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
MEIRA, M. E. E. Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In MEIRA, M.E.E.; ANTUNES, M.M. Psicologia Escolar: Práticas críticas (orgs). S.P., Casa do Psicólogo,	7	1	- Psicologia escolar e educacional II (U7)
MEIRA, M. E. M. <i>Contribuindo para o processo de reversão do fracasso escolar: o trabalho de acompanhamento de alunos com queixas escolares</i> . UNESP, 2000.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
MEIRA, M. E. M. <i>O trabalho do psicólogo escolar em instituições de ensino</i> . UNESP, 2000.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
MENDONÇA, D. <i>A higiene mental do escolar: o ardil da ordem</i> . 2006. 97 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Fundamentos de Educação Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
MOURA, E. B. B. de <i>Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital</i> . Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1982.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
MITJANS MARTINEZ, A. (org.). Psicologia Escolar e Compromisso Social: Novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005.	16	1	Estágio supervisionado de formação III (U16)
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. A Construção de práticas educacionais para alunos com altas Habilidades: superdotação. Brasília: MEC, 2007.v.2 Atividades de Estimulação de Alunos	2	1	- Estágio básico I – ESCOLAR(U2)
- MONERO, Carlos; SOLE, Isabel. O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000.	7	1	- Psicologia escolar e educacional IV aplicada/ estágio supervisionado (U7)
MONTEIRO, Margarida A. Surdocegueira. Programa de Atendimento ao Surdo-Cego do Instituto Benjamin Constant (s.d.). Disponível em:< http://www.ibr.gov.br/?itemid=98 >. Acesso em: 12 jul 2006.	15	1	- Tópicos em Educação Especial (U15)

MORI, N. N. R. Fundamentos da Deficiência Sensorial Auditiva. Maringá: EDUEM, 2008.	15	1	- Tópicos em Educação Especial (U15)
MORI, N. N. R.; MARQUEZINE, M. C.; GUHUR, M. de L.; SHIMAZAKI, E. M. Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: Ed. UEL, 2000	15	1	- Tópicos em Educação Especial (U15)
MORO, M.L.F. Aprendizagem operatória: a interação social da criança. SP: Cortez, 1987	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
MOURA, O.M. (org.). <i>A atividade Pedagógica na teoria histórico-cultural</i> . Brasília: Liber livro, 2010.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
MOURA, MARIA LUCIA SEIDL de; CORREA, JANE. Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997..	14	1	- Psicologia Cognitiva III (U14)
MONTEIRO, Margarida A. Surdocegueira. Programa de Atendimento ao Surdo-Cego do Instituto Benjamin Constant (s.d.). Disponível em:< http://www.ibc.gov.br/?itemid=98 >. Acesso em: 12 jul 2006.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
<i>MONTREAL DECLARATION ON INTELLECTUAL DISABILITIES</i> . <i>Montreal-Canada</i> : PAHO -Montreal Pan-American Health Organization, WHO - World Health Organization, Conference on intellectual disability, 5-6 October 2004. Disponível em: < http://www.declarationmontreal.com/english/welcome.htm > Acesso em: 10 out. 2006.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES. C. A. L. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. In: <i>Revista Psicologia</i> , IP-USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
MOYSES, Maria Aparecida Affonso e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. <i>Psicol. USP</i> , 1997, vol.8, no.1	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
MOYSES, M. A. A. ; COLLARES, C. A. L. . A História Não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. <i>Cadernos do CEDES (UNICAMP)</i> , v. 28, p. 31-47, 1992.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
Montoya, A. O. D. (1995). Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget". <i>Cadernos de Pesquisa</i> . São Paulo, nº 92, pp. 26-37.	9	1	- Psicologia Escolar II (U9)
MUSSEN, P. H. Desenvolvimento e personalidade da criança. São Paulo, SP: Harbra, 2001.	2	1	Processos Psicológicos Básicos I (U2)
Mykelebust, J. (s/d). Distúrbios de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
MUTSCHELLE, Marly S. Problemas de aprendizagem da criança. 2 ed.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia

São Paulo: Loyola, 1988.			Escolar (U15)
MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: < http://www.mac.usp.br >. Acesso em: 20 dez.1999.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Disponível em < http://www.uol.com.br/masp >. Acesso em: 30 mar. 1999.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
MUSEU LASAR SEGALL. Disponível em: < http://www.museusegall.org.br >. Acesso em: 20/03/2006. [Disponível em: < http://www.spguia.com.br/museus/lasar_segall/pint3.html >. Acesso em: 20 abr. 1999].	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
N			
NEVES, L. M. W. Educação e política no limiar do século XXI . Campinas: Autores Associados, 2000.	3	1	Psicologia e Educação (U3)
NAGEL, Lízia Helena. Produção da Vida - Produção da Arte: Análise da Sociedade e da Produção Artística do Século XII ao Século XX. Apontamentos, Maringá, n.2, p. 1-23, abr. 1992.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
NAGEL, L. H. A crise da sociedade e da educação. In: <i>Apontamentos</i> , n.º 09, nov, 1992b.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. Lev Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002	4	1	Processos Cognitivos e Linguagem I (U4)
Neiss, M. L. (s/d). Psicodiagnóstico Clínico. Porto Alegre: Artes Médicas.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
NETO, F. R. N. Avaliação motora para terceira idade . Porto alegre: Artmed, 2009.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
NOVAES, Maria Eliana. A trajetória da professora de mestra à tia. Cap. III.	9	1	- Psicologia Escolar I (U9)
NOVAES, M. H. Psicologia da educação e prática profissional. Vozes 1992	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In. SERBINO, Raquel Volpato et. al(Org). Formação de professores, S.P. Fundação Editora da UNESP, 1998. P. 19-39.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
NÓVOA, A. Profissão Professor. 2. Ed. Portugal: Porto, 1995.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote 1992.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
O			
Oliveira, G. de C. (1996). "Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem" in Sisto, F. F. et all (org.), Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 175-195.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade : educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2008.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
OLIVEIRA, G. C. Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia . Petrópolis: Vozes, 2004.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico São Paulo: Scipione, 1993. - OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. SP: Scipione, 1995 (Uni15)	13,14,15	3	- Linguagem e pensamento (optativaU13) - Psicologia Cognitiva III (U14) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
OLIVEIRA, A. P. A. (<i>et al</i>). A educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Santa Catarina: Secretaria de Estado de SC de Educação e Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social, 1999	13	1	- Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.	15	1	- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15) - - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
ORTEGA Y GASSET, José. A Desumanização da arte. Trad. Ricardo Araújo e Revisão de Vicente Cechelero. São Paulo: Cortez, 1991.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Campus, 1999.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1983.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
P			
- PATTO, Maria Helena Souza (Org.). Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997. (Uni 1,2) - PATTO, M. H. de S. Introdução à Psicologia escolar . 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.(Uni1,3) - PATTO, Maria H.S Introdução a psicologia escolar.T,A,São Paulo.Queiroz Editor 1985 (Uni15)	2,1,3,15	4	- Psicologia, escola e aprendizagem I (U2) - Psicologia Escolar (U1) - Psicologia e Educação (U3) - A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)
PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. <i>Psicol. USP</i> . [online]. 1997, vol.8, no.1 [citado 27 Julho 2006], p.47-62.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)

<p>PATTO, M. S. H. Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica a psicologia escolar, cap. II e III. (Uni 9)</p> <p>- PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A . Queiroz, 1987. (Uni 15)</p>	9,15	2	<p>- Psicologia escolar I (U9)</p> <p>- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)</p> <p>- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)</p>
<p>- PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar. S.P., T.A. Queiroz, 1990.</p> <p>- PATTO, M. H. S. <i>A produção do fracasso escolar</i>: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000 (Uni13)</p> <p>- PATTO, Maria H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. 1987. 2 v. Tese (Livre-docência). Inst. Psic. USP. (Uni15-1)</p> <p>- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A . Queiroz, 1990. (Uni15-2,3, Uni16)</p>	4,7,13,15,16	5	<p>- Psicologia na Educação(U4)</p> <p>- Psicologia escolar e educacional I (U7)</p> <p>- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)</p> <p>- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)</p> <p>- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)</p> <p>- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)</p> <p>- Psicologia e estratégias de ensino (U15)</p> <p>- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)</p> <p>- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)</p> <p>- Estágio supervisionado de formação III – a (U16)</p> <p>- Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)</p>
<p>- PALANGANA, I.C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. SP: Plexus, 1994. (Uni15)</p> <p>- PALANGANA, I. C. <i>Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky</i>: a relevância do social. 4.ed. São Paulo: Summus, 2001. (Uni16)</p>	15,16	2	<p>- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)</p> <p>-Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)</p>
<p>PASQUALINI, J. C. & FERRACIOLI, M. U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. <i>No prelo</i></p>	13	1	<p>- Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)</p>
<p>PARRAT-DAYAN S, TRYPHON A. Introdução. In: Piaget J. Sobre a pedagogia. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo</p>	15	1	<p>- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)</p>
<p>PAIN, J. (2009-b), « Violence et mondialisation. Les défis de l'école : subir ou combattre ? », in Actes du colloque « Educação, globalização e cidadania »; Os desafios da escola em face da violência e da globalização : submeter-se ou resistir ?, Joao Pessoa, Brésil, édition 2009</p>	15	1	<p>- A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais (U15)</p>

PARO, Vitor. Por dentro da escola pública. São Paulo. Xamã, 1995	16	1	Estágio supervisionado de formação III – a (U16)
PESSOTTI, Isaiás. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e Grande Público: a distância a ser extinta. Campina: Autores Associados, 2003.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. In: <i>Psicologia & Sociedade</i> ; 22 (2): 2010, p. 355-364.	13	1	- Psicologia da Educação (U13)
PENTEADO, E.M.A. <i>Psicologia e ensino</i> . SP: Papelivro, 1980.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
PFROMM NETO, S. <i>Psicologia da Aprendizagem e do Ensino</i> . São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1975. PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
PIAGET, Jean. Nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1975.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
PIAGET, Jean. O julgamento moral da criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
- PIAGET,J.;INHELDER,B.A psicologia da criança. São Paulo: Bertrans Brasil,1998. (Uni4) PIAGET, Jean & INHELDER, B. 6. ed. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1980. (Uni 15)	4, 15	2	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Processos cognitivos linguagem II (U4) - Psicologia e estratégias de ensino (U15)
PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. A gênese do número na criança. RJ: Zahar, 1981.	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)

PIMENTAL, A. (1997). "Interações sociais e alfabetização: uma perspectiva sócio-histórica. <i>Psicologia Revista</i> . São Paulo: EDUC, nº 4, pp. 11-26.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> . São Paulo. V. 22 n.2. p.72-87, jul/dez.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
PINTO, J. - <i>Psicologia da Aprendizagem: concepções teóricas e processos</i> . Coleção Aprender, Lisboa. Ed IIEFP,1996	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
PONTUAL, Roberto. Arte brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1975. (Coleção Gilberto Chateaubriand).	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
PONCE, A. <i>Educação e luta de classes</i> . 6ª edição. São Paulo:Cortez Editora: Autores Associados, 1986	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
POZO, J.I. <i>Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem</i> . Porto Alegre, Ed Artes Medicas Sul,2002	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
PROJETO Portinari. Cronobiologia de Candido Portinari. Disponível em < http://www.portinari.org.br >. Acesso em: 15 jun. 2000	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, 11 (2), pp. 117-134	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
R			
RATNER, C.(1995) A teoria socio-histórica de Vygostky: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas	4	1	Processos Cognitivos e linguagem I(U4)
Revista: "Psicologia Escolar e Educacional". Disponível em: < http://www.abrapee.psc.br/revistaspsico.htm >.	2	1	PSICOLOGIA, ESCOLA E APRENDIZAGEM I (U2)
RIBEIRO, M. J. L. Formação de Professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2005. 242	15	1	- Tópicos em Educação Especial (U15)
REGER, Roger. Psicólogo Escolar: educador ou clínico ? In Patto, Maria Helena Souza (Org.). <i>Introdução à Psicologia Escolar</i> . São Paulo. T. A. Queiroz, 1990, p. 9 - 15, 1ª parte.	9	1	- Psicologia Escolar I (U9)
REGO, T.C. Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.	13	1	- Linguagem e pensamento (optativaU13)
RAPPAPORT, C. R. <i>Psicologia da Aprendizagem III</i> , Temas Básicos de Psicologia EP	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
ROGERS, C. Um jeito de ser Editora: E.P.U, São Paulo, 1990	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)

O'REGAN, Fitntan. Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Artmed, 2007.	6	1	- Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6)
ROBERT L. NUSSBAUM, RODERICK R. MCLNNES, HUNTINGTON F. WILLARD. Thompson & Thompson Genética Médica. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.	6	1	- Indivíduos portadores de necessidades especiais (U6)
RODRIGUES, Heliana de B. Conde, SOUZA, Vera Lúcia Batista, A análise institucional no Brasil.	9	1	- Psicologia escolar I (U9)
RODRIGUES, J. T. . A Medicação como única resposta: uma miragem do contemporâneo. Psicologia em Estudo, v. 8, p. 13-22, 2003.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. Vozes: Petrópolis, 1987	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
ROTTA, N. [et al.] Transtornos da Aprendizagem : Abordagem Neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed , 2006	11	1	- Psicologia escolar e educacional II (U11)
ROSA, Silvina. Educação e literatura: incursões pelo campo da educação informal. Congresso Internacional Educacion, crisis y utopias. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1996	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E. R. (Orgs.). <i>Psicologia e educação: desafios teórico-práticos</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)
ROCHA, H.H.P. <i>A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)</i> . 2001. 354 p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
RODRIGUES, Eliane Arbex. Escolher a profissão . São Paulo: Scipione, 1995	14	1	- Orientação Vocacional(U14)
S			
- SASSAKI, R. K. Inclusão : construindo uma sociedade para todos. 2. ed. São Paulo: WVA, 2002.(Uni1) - SASSAKI, R. K. Inclusão : construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.(Uni13) - SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos . Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Uni 15)	1,13,15	3	- Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (U1) - Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13) - Psicologia e educação especial (U15)
SAVIANI, D. Escola e Democracia, SP. autores associados, 1993. - SAVIANI,D. Escola e democracia SP, Cortez, 1986 (Uni13)	4,13,15	3	Psicologia na Educação I(U4) - Tópicos especiais em Psicologia

- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002.			Escolar (U13) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2005 (Uni13) - SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003. (Uni15)	13,15	2	- Linguagem e pensamento (optativaU13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
- SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações. S.P., Cortez, 1992, pp.70-78. (Uni 7, 13)	7,13	2	- Psicologia Escolar e educacional I (U7) - Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
SANTROCK, J. W. Psicologia Educacional. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill. 2009.	11	1	- Psicologia escolar e educacional I(U11)
Sant.Anna, R. B. Psicologia Social na escola: as contribuições de G. H. Mead. In: <i>Psicologia & Sociedade</i> ; 17 (1): p. 17-28; jan/abr, 2005.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
SASS, O. Educação e Psicologia Social: uma perspectiva crítica. In: <i>São Paulo em Perspectiva</i> , 14(2) 2000.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M.(orgs.) Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
SANTOS, R. M. &TRIGUEIROS, F. P. Sem dúvidas: estatuto da criança e do adolescente. Santos: Prefeitura Municipal de Santos, 1999.	13	1	Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
SALAZAR, Roberto Moraes. O laudo psicológico e a classe especial. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília: CFP, p. 4-11, 1998.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
SALVADOR, C.C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)

			- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 1999.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
SENNETT, Richard. O Declínio do homem público: as tiranias da intimidade. Trad. Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
SÈVE, L. A Personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Org.). Elementos para uma teoria marxista da subjetividade. São Paulo: Vértice, 1989, p.147-178.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U15)
SIERRA, Maria Angela B. De crisálidas às borboletas de Zagorsk: Vigotski e suas contribuições para a educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdo-cegueira. 2005. 100 p. (Monografia) Curso de Especialização em Teoria Histórico Cultural. Maringá: UEM. 2005.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
SILVA, Otto M. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS 1986.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
SILVA ,M.B. . Consultoria em Psicologia Escolar e Educacional: princípios teóricos e técnicos contribuições de práticas sistematizadas. Curitiba: Juruá,2009	11	1	- Psicologia escolar e educacional aplicada I (U11)
SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da ; FACCI, Marilda Gonçalves Dias ; EIDT, N. M. ; TULESKI, Silvana ; BARROCO, S. M. S. . Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. e HAYASHI, M. C. P.I.. (Org.). Temas em Educação Especial: múltiplos olhares. 1 ed. Araraquara: Junqueira e Marim, 2008, v. , p. 413-421	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
SILVA, R, G.D. da. A disciplina de psicologia no magistério: Contribuições para o Ensino. Marília, 1995. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
SILVA, R, G.D. da. As políticas educacionais e o ensino de psicologia no ensino médio: uma análise da implementação da Disciplina de Psicologia numa escola pública no Estado do Paraná. (1999-2002). Tese de Doutorado. Campinas, S. P. 2005	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
SCHERBINA, Vladimir, GUÉI, Nikolai; PISKUNOV, Vladimir. El realismo socialista y el desarrollo artístico de la humanidad. In: El REALISMO Socialista en la Literatura y el Arte. Trad. José Vento. Moscú: Editorial Progreso, [19--]. p. 258-278.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)

SCHELBAUER, A. R. <i>Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914</i> . 1997. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Fundamentos de Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 1997.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)
SKLIAR, Carlos. (Org.). <i>Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial</i> . Porto Alegre: Mediação, 1997.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
SMITH, D.D. <i>Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão</i> . Porto Alegre: Artmed, 2008	16	1	Tópicos especiais do desenvolvimento infantil (U16)
SOARES, Magda. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i> . 9. ed., SP: Ática, 1992.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
SKINNER, B.F. <i>O mito da liberdade</i> . SP: Summus, 1986.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
SKINNER, B.F <i>Tecnologia do ensino</i> . SP: EPU, 1968.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
SOUZA, A.M.C. <i>A criança especial</i> . São Paulo: Roca, 2003.	4	1	Psicologia e Pessoas com necessidades especiais (U4)
SOUZA, I. E. R. <i>Momentos em Psicologia Escolar</i> . Curitiba: Pinha, 1995.	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
SOUZA, Marilene Proença Rebello. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina e SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). <i>Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea</i> . São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
SOUZA. B. de P.(Org). <i>Saúde e Educação: muito prazer?</i> São Paulo. Casa do Psicólogo, 2000.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
SOUZA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: <i>Psi:Revista da Psicologia Social e Institucional</i> . 2 (1), p. 107 – 120, 2000.	13	1	- Psicologia da educação (U13)
SOUZA, M. P. R. de. A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E.; SOUZA, M. P. R. de; ROCHA, M. L. da. <i>Psicologia e Educação: desafios teóricos</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 105-143	15	1	- Tópicos em Educação Especial (U15)
- STERNBERG, R. J. 2000. <i>PSICOLOGIA COGNITIVA</i> . PORTO ALEGRE (uni7) - STERNBERG, Robert J.. Psicologia cognitiva . Porto Alegre: Artmed, 2008.(Uni14)	7,14	2	- Processos Psicológicos básicos II (U7) - Psicologia Cognitiva I (U14) - Psicologia Cognitiva IV (U14)

- STERNBERG, R. Psicologia Cognitiva . 5.ed. São Paulo: Thompson Learning, 2009(Uni14, III)			
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores . Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15)
SWAYZE, Harold. O controle político na literatura na URSS: 1946-1959 . Trad. Oscar Mendes. São Paulo: Cominus Editora, 1965.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
SYMANSKY, H. Relação Escola Família SP , 2003	13	1	Tópicos especiais em Psicologia Escolar (U13)
T			
TELFORD, B.; SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional . 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.	1	1	Psicologia do Portador de Necessidades Especiais (U1)
TANAMACHI, Elenita de Rício.; ROCHA, Marisa Lopes & PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (Uni15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
Tolchinsky (org.), Além da Alfabetização . São Paulo: Ática, cap. 8, pp.	9	1	- Psicologia escolar II (U9)
TULESKI, Silvana Calvo ; EIDT, N. M. . Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.. Psicologia em Estudo , v. 12, p. 531-540, 2007.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15)
TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista . Maringá: Eduem, 2002.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
TULESKI, Silvana Calvo. A unidade dialética entre Corpo e Mente na Obra de A . R. Luria: implicações para a Educação Escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização . Tese (Doutorado em educação). Faculdade	15	1	- Psicologia Histórico-cultural (U15)

de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2007.			
- TESSARO, Nilza Sanches. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. PUCCAMP: 2004, Tese de doutorado. - TESSARO, Nilza Sanches. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Casa do Psicólogo, 2005. (Uni15-2)	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e educação especial (U15) -- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
TESSARO, Nilza Sanches. Auto-Avaliação da Competência para ensinar: Estudo preliminar de uma escala. PUCCAMP: 2001, Dissertação de Mestrado.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)
TORRES, Maria do Rocio. A Pintura dos séculos XIII ao XV: uma Leitura da Sociedade e da Educação. 2000. 97 p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2000.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
TROTSKY, Leon. Literatura e Revolução. Trad. Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)
TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. Reflexões sobre o ensino da literatura e da escrita. UNICAMP e Petrópolis, Campinas: Vozes, 1993.	15	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
V			
VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Uni2) - VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Uni4) VYGOTSKY, L.S. <i>A Formação Social da Mente</i> . São Paulo, Martins Fontes, 1994. (Uni13) - VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente . São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Uni13-optativa)	2,4,13	3	Processos Psicológicos Básicos I (U2) Processos Cognitivos e linguagem I (U4) - Psicologia da educação (U13) - Linguagem e pensamento (optativa U13)
VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.	15	1	- Psicologia e educação especial (U15) - Tópicos em Educação Especial (U15)
VYGOSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas III. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.	15	1	- Psicologia Histórico-cultural (U15)
VIGOTSKI, L. S. La imaginación y el arte em la infância. 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (Ui 15)
VIGOTSKI, L. S. Psicologia da arte. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (Ui 15)
VASCONCELLOS, C. O papel social do professor/Resgate da humanização do professor/ O professor como agente de transformação.	13	1	- Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13)

<i>Cadernos do PEC, módulo 2, julho, 1997.</i>			
VEER, R.V. ; VALSINER, J. Vygosty : uma síntese. São Paulo: Edições Loyola,1996	4	1	Processos Cognitivos e Linguagem I (U4)
- VYGOTSKY, L.S.(1993) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (Uni4). - _____. <i>Pensamento e Linguagem</i> . São Paulo, Martins Fontes, 1989.(Uni13a) - _____ Pensamento e Linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 1995.(Uni13optativa)	4,13	2	Processos Cognitivos e Linguagem I (Ui4) - Psicologia da Educação (U13) - Linguagem e pensamento (optativaU13)
VIGOTSKI L.S. <i>A Construção do Pensamento e da Linguagem</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (Ui15) - Psicologia Histórico-cultural (Ui15)
- VYGOTSKY,L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. <i>Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem</i> . São Paulo, Ícone – Edusp, 1992. - VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . São Paulo: Ícone, 1988. - VYGOTSKY, L. S. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.(Uni16)	13,16	2	- Psicologia da Educação (Uni13) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U13) - Psicologia escolar e dimensões da aprendizagem (U16)
VYGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância . São Paulo: Martins Fontes, 2003.	13	1	- Linguagem e pensamento (optativaU13)
VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento . Lisboa: Estampa, 1977.	13,15	2	- Linguagem e pensamento (optativaU13) - - Psicologia Histórico-cultural (U15)
VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança, Porto Alegre: Artes Médicas,1996.	15	1	- Avaliação psico-educacional e processos de intervenção em psicologia escolar (U15) - Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15) - Psicologia e estratégias de ensino (Ui15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.	15	1	- Formação Profissional em Psicologia Escolar (U15)

			- Psicologia e estratégias de ensino (U15) - Psicologia Histórico-cultural (U15)
VyGOTSKY, Leontiev, Luria. - Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Estampa, 1977	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15)
Viver: mente e cérebro/ Coleção Memória da Pedagogia.	4	1	Processos Cognitivos e Linguagem I (U4)
VELHO, G.(org.) Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. Zahar, 1989.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
VELASCO, C. G. Aprendendo a envelhecer. À luz da Psicomotricidade. São Paulo: Phorte, 2006.	13	1	- Psicomotricidade (U13)
W			
- WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.(Uni1) - WEISS, M. L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.(Uni11)	1,11	2	Psicopedagogia – Ênfase em Psicologia Escolar(U1) - Psicologia escolar e educacional II (U11)
WADSWORTH, B.J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. SP: Pioneira, 1984.	15	1	- Psicologia Escolar e Processos de Ensino-Aprendizagem (U15) - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (U15)
WERNECK, C. Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 2006.	13	1	- Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência (U13)
WECHSLER, Solange. Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas-SP: Alínea, 2008.	7,11	2	- Estágio supervisionado: Psicologia escolar e educacional III (U7) - Psicologia escolar e educacional aplicada I (U11)
WHITAKER, Dulce. A escolha da carreira. 8. ed. São Paulo: Moderna, 1992	14	1	- Orientação Vocacional (U14)
WITTER, G.P. e LEMÔNACO, J.F.B. <i>Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola.</i> v. 9 III. SP: EPU, 1987.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
WITTER, G.P. e LEMÔNACO, J.F.B. <i>Psicologia da aprendizagem.</i> V. 09, São Paulo: EPU, 1984.	15	1	- Tendências Pedagógicas e Psicologia da Aprendizagem (U15)
WANDERBROOK JR. D. A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45). Maringá: EDUEM, 2009.	15	1	- Psicologia na escola e as possibilidades de intervenção (U15)

Y			
Yus. R. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Artmed.	15	1	- Psicologia e estratégias de ensino (U15)
Z			
ZIS, A. Fundamentos da Estética Marxista. URSS (?) – Editorial Progresso, 1976	15	1	- Psicologia, Artes e Processos Criativos (U 15)