

Qual é a questão?

erfoque

Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção

Claisy Maria Marinho-Araujo

Resumo

A história da Psicologia no Brasil é bem recente: seu reconhecimento como área de conhecimento e prática profissional data de 1962. Entretanto, os primórdios da ciência psicológica no nosso país são encontrados entre o final do século 19 e o início do século 20, em teses concluídas por médicos, na Bahia e no Rio de Janeiro, e em disciplinas nos cursos de formação de professores. Os marcos históricos da Psicologia anunciam sua presença próxima à Educação muito tempo antes de ela se distinguir como área científica no cenário nacional. Uma das manifestações da relação de trabalho e produção científica entre a Psicologia e a Educação é concretizada pela Psicologia Escolar. Desde a década de 1960, o psicólogo escolar caracterizou-se por diferentes perfis profissionais: inicialmente, ele se responsabilizava pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o intuito de adaptá-los às normas e condutas escolares, “tratando-os” por meio de estratégias “psicologizantes” baseadas no modelo médico de atendimento; nos últimos 20 anos, após questionamento a essa forma de atuação, a área vem construindo uma postura mais crítica e comprometida com as demandas sociais contextualizadas coletivamente no *locus* dos espaços educativos. Nessa perspectiva contemporânea, muitas são as contribuições da Psicologia Escolar nos espaços de articulação e ação entre a Psicologia e a Educação.

Palavras chave: Psicologia Escolar; concepções; pesquisa; intervenção.

Abstract

School Psychology: research and intervention

The history of Psychology in Brazil is very recent. In 1962, it was recognized both as an area of knowledge and as a professional practice. The Psychological Science's origins, in our country, however, remount to the end of the nineteenth century and to the beginning of the twentieth century, as it can be attested by medical theses, in Bahia and in Rio de Janeiro, and by some disciplines of the teacher training courses. Long before Psychology being regarded as a science, in the national scene, there are historical registers showing its existence close to Education; for instance, the relationship between Psychology and Education can be realized through School Psychology. Since the 1960s, the school psychologist was characterized by different roles; firstly, it consisted in dealing individually with problem students – on a purpose to adapt these students to the school rules and routine – using "psychological" approaches based on the medical model. In the last 20 years, after a review of that way of work, School Psychology is more critical and committed to social demands, being contextualized collectively in the schools. Nowadays, there are many contributions of the School Psychology filling out blank spaces between Psychology and Education. This article aims, accordingly, to present an updated overview of the School Psychology as a field of theoretical reflection, research and intervention.

Keywords: School Psychology; conception; research; intervention.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama atualizado da Psicologia Escolar enquanto campo de reflexão teórica, de pesquisa e de intervenção profissional, contextualizando estudos e reflexões que orientam concepções, práticas e objetos de investigação do psicólogo que escolhe a interface entre Psicologia e Educação como objeto de análise ou campo de atuação.

Inicialmente, julga-se necessário delinear os percursos históricos e as tendências atuais acerca da Psicologia Escolar.

Na época da Primeira República (1906 a 1930), acadêmicos e pesquisadores europeus que se instalaram no País enfatizavam a Psicologia como área de conhecimento cuja vertente experimental alimentava, entre outros objetivos, os ideais capitalistas nos processos educacionais e sociais vigentes. A partir de então, os estudos em laboratório apoiados na experimentação e no modelo das ciências da natureza, que sustentavam o paradigma científico da Psicologia, segundo Patto (1984), acabaram tendo pouca repercussão, pois os trabalhos eram realizados por

um número reduzido de profissionais e tinham pouca expressividade. De 1930 a 1960, a ciência psicológica consolidou-se no País ligada às tendências psicométrica, experimental e tecnicista, preponderantes nos estudos norte-americanos e coadunadas às orientações ideológicas vigentes.

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades e consequentes solicitações por serviços de atendimento aos alunos, a Psicologia passou a constituir-se como uma prática profissional mais sistematicamente presente nas escolas, ainda que marcada por objetivos fortemente adaptacionistas. Surgiu, com uma identidade pouco definida, a figura do *psicólogo escolar* ou *psicólogo educacional*, chamado a resolver ou enfrentar as *situações-problema* oriundas da escola (Maluf, 1994, 1992; Yazzle, 1997).

O papel do psicólogo na escola era, fundamentalmente, responsabilizar-se pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o claro intuito de ajustá-los às normas e condutas escolares vigentes; tinha-se uma Psicologia fortemente comprometida com o ideário econômico da época, pois a maioria das teorias e práticas psicológicas construídas para atender às demandas escolares naturalizava e individualizava as soluções e saídas para os problemas escolares, desconsiderando ou reduzindo o papel da realidade social e das práticas pedagógicas e prescrevendo medidas “corretivas”, “punitivas” ou marginalizadoras. As teorias psicológicas de então, referendadas no ideário liberal e positivista para a produção de conhecimentos, refletiam dicotomias conceituais, concepções individualizadas e individualizantes nas explicações do ser humano, validando posições ideológicas vinculadas a práticas de discriminação, dominação e exclusão educacional e social. Tais tendências municiavam um projeto de controle social subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista (Araújo, 2003; Araújo, Almeida, 2003; Bock, 2002; Correia, Campos, 2000; Cruces, Maluf, 2007; Guzzo, 2005, 2001, 1999, 1996, 1993; Maluf, 2001, 1994; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Meira, 2000; Patto, 1997, 1990, 1984).

Assim é que, até próximo aos anos 70, a identificação da Psicologia como profissão cujo comprometimento se associava ao conservadorismo, ao reprodutivismo social, ao tecnicismo e ao individualismo refletia-se na Psicologia Escolar, que sustentou a *psicologização* das questões educacionais “tratando” os problemas escolares de forma adaptativa e remediativa com ênfase no ajustamento.

Críticas contundentes a essas bases científicas da Psicologia, denunciando sua contribuição na manutenção da ordem social injusta dominante no País, fortaleceram, a partir da década de 1970, revisões, reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual que redefiniram os referenciais teóricos para sustentação da atividade profissional. Para Patto (1997), essa década foi especialmente decisiva para a reformulação dos objetivos da Psicologia Escolar, no sentido da efetivação de uma análise crucial para as concepções biologizantes da dificuldade de aprendizagem e o direcionamento de explicações e intervenções sobre o fracasso escolar em ações exclusivas com o aluno, desconsiderando a instituição e suas relações sociais.

A partir de 1980, ocorreram profundas transformações socioeconômicas no cenário nacional, advindas, principalmente, das lutas por melhores condições de trabalho, saúde, educação, além de uma nova organização política, expressa pelo surgimento de entidades representativas das diversas categorias profissionais. A mobilização e a participação dos psicólogos, junto a outros profissionais, nessas lutas sociais caracterizaram um período de mudanças nas produções da Psicologia e na relação com a Educação. Cresceram e diversificaram-se as formas de organização da categoria tanto na busca de novas práticas quanto nos debates e questionamentos teórico-conceituais. Eventos científicos, encontros de conselhos e de sindicatos e outros movimentos de organização social levaram a Psicologia a recorrer às concepções e teorias histórico-críticas para auxiliar na compreensão dos impasses presentes na educação brasileira.

O campo da prática profissional psicológica, as reflexões teórico-metodológicas e a produção de conhecimentos na área configuraram um quadro complexo entre a Psicologia e a Educação em face das diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas (Araújo, 2003; Maluf, 1992). Entretanto, essa relação vem se estreitando, com teorias, pesquisas e formas de intervenção profissional que influenciam as duas áreas. Os diálogos e debates têm avançado por meio de novos paradigmas e prismas, que direcionam e redefinem formas mais dialéticas para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano e da construção do conhecimento, quando ocorrem nos espaços educacionais. Assim, a relação entre a Psicologia e a Educação vem refletindo, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais, referendada em um conjunto teórico que privilegia a concepção histórica e social da constituição humana.

Na esteira dessas perspectivas, a Psicologia Escolar tem, durante os últimos 20 anos, intensificado discussões na busca de maior criticidade à formação e atuação daqueles que escolhem ou "são levados" a atuar na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional. Marcos decisivos nessa história foram os espaços criados, na década de 1990, pelo I Congresso Nacional de Psicologia Escolar (ocorrido em Valinhos, SP, em 1991), e a realização conjunta do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar (na PUC de Campinas, SP, em 1994). Wechsler (1996) evidencia, igualmente, a importância que teve a criação das associações profissionais como forma de congregar os psicólogos e dar visibilidade social e acadêmica à sua produção; nesse sentido, destaca-se, em 1988, a criação da 1ª seção da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), no Distrito Federal. Outra iniciativa nessa direção institucionalizou-se na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), que, a partir do II Simpósio (em 1989), passou a organizar-se pelo sistema de Grupos de Trabalho (GT), para ampliar a cooperação entre instituições e pesquisadores com objetivos comuns; a partir do V Simpósio (1994) foi criado o GT Psicologia Escolar/Educacional, atuante até o momento, objetivando o desenvolvimento e a consolidação da Psicologia Escolar por meio da pesquisa e de políticas de formação no âmbito da pós-graduação em Psicologia no Brasil.

A história recente das mudanças educacionais, com repercussões no novo milênio, reflete-se fortemente nas demandas direcionadas à Psicologia Escolar. Mobilizados pela legislação educacional, os sistemas de ensino criaram mecanismos para responder à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao Plano Decenal de Educação (Brasil. MEC, 1993), entre outras iniciativas que desencadearam várias políticas públicas ligadas aos contextos educativos. A exigência mínima de titulação superior para professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental originou uma efervescência no ensino superior, notadamente nas instituições privadas, que, por sua vez, demandaram novos profissionais para seus quadros. Essa procura pelas instituições de ensino superior passou a ser evidenciada tanto na formação inicial quanto na continuada, principalmente nos cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em contraponto, proliferaram, a partir do final dos anos 90 e início do ano 2000, inúmeros projetos e políticas públicas de capacitação de docentes da educação básica, de reforma e construção de escolas, de incentivo a programas de recuperação da história escolar de alunos com defasagem idade-série, de combate ao trabalho infantil e de estímulo à permanência da criança na escola. Grande parte dos recursos financeiros para custear tais ações originou-se de negociações e empréstimos na esfera internacional, mediados por organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Observou-se uma redução das responsabilidades do Estado e uma crescente abertura à iniciativa privada e à ação de Organizações Não Governamentais (ONGs), muitas vezes subsidiadas com recursos públicos.

A Psicologia Escolar é compelida, neste século iniciado, a comparecer em um cenário educacional no qual os papéis requeridos pela realidade nem sempre são contemplados nas ofertas de formação. As demandas são muito diversificadas: os professores, nem sempre preparados nas competências convocadas pela ação docente, fragilizam-se em sua prática profissional, expressando desilusão, apatia, desânimo (o *burnout*, identificado por Codo, 1999); os projetos sociais e as ações afirmativas de combate à exclusão, à discriminação, à violência e aos preconceitos clamam por ações institucionais articuladas, que buscam se concretizar nos e pelos espaços educacionais; os processos de gestão exigem desprendimento de ações individualistas, descentralizadas, autoritárias, mas, por vezes, objetivam-se em propostas ainda conservadoras, verticalizadas e unidirecionais; e, mais preponderantes e contundentes que todas, as trajetórias de desenvolvimento humano, infante-juvenil ou adulto são re-significadas e transformadas pelas mediações simbólicas dos processos de ensino e aprendizagem e dos contextos educativos. Todos esses são pontos fundamentais que se configuram em objeto de estudo privilegiado da Psicologia e, em especial, da Psicologia Escolar.

O desafio que se coloca à Psicologia Escolar na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado

à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional deve sustentar alternativas de intervenção e de pesquisas no enfrentamento ao cenário socioeducativo e político-econômico que aprofunda, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual.

Nesse sentido, a presente publicação objetiva expandir a visibilidade, ainda que panoramicamente, acerca dos avanços e das contribuições que já se concretizaram na área da Psicologia Escolar.

Pesquisa científica em Psicologia Escolar: a consolidação da produção de conhecimento na área

As exigências das práticas profissionais de psicólogos escolares, educadores e demais atores de contextos educacionais, formais ou não, introduzem problemas que se configuram a partir de urgências, indeterminações, novidades, exigindo um trânsito ágil, atualizado e competente do profissional em uma *práxis* contextualizada no mundo do trabalho e ratificada em pesquisas e teorias.

A Psicologia Escolar vem contribuindo, na pesquisa, com análises críticas, atualização, revisão e inovação de práticas e temáticas oriundas da interface Psicologia e Educação. A partir da abordagem crítica da Psicologia Escolar, autores vêm desenvolvendo suas pesquisas na direção de consolidar a área como fértil espaço de estudo, de produção de conhecimento, de atuação e formação profissional; para os pesquisadores, a produção científica acumulada nas últimas décadas é preponderante indicador da qualidade da área, reafirmando sua identidade como campo científico autônomo (Azevedo, Aguiar, 2001; Bettoi, Simão, 2000; Del Prette, 2001, 1999; Guzzo, 2001, 1999, 1996, 1993; Meira, 2000; Wechsler, 1996; Witter, C. 1996; Witter, G. P., Witter, C., Buriti, 2007; Witter, G. *et al.*, 1992).

Desde os trabalhos publicados no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, os relatos de pesquisa e investigação científicas têm priorizado as temáticas ligadas à identidade profissional, formação e atuação, originando novas formas de compreensão para os clássicos desafios próprios ao contexto escolar.

A pesquisa realizada por Carla Witter (1996) analisou a produção nacional e estrangeira da área no período de 1990 a 1994, expressa em nove periódicos (três nacionais e seis internacionais) e em dois anais de congressos (um nacional e outro estrangeiro). Os resultados indicaram que a produção da Psicologia Escolar concentra-se em aspectos como processos psicológicos, disciplinas acadêmicas, aprendizagem geral e problemas de aprendizagem. Um dado importante apontado nesse levantamento foi que a atuação profissional já era escolhida como um dos temas mais estudados pelos pesquisadores.

Outra iniciativa de sistematização da produção científica da área foi realizada por Neves *et al.* (2002), na pesquisa que analisou as modalidades de comunicações publicadas nos anais dos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional,

promovidos pela Abrapee entre os anos de 1991 e 1998. Objetivando apresentar e discutir a evolução das produções sobre a formação e a atuação na área de Psicologia Escolar no Brasil, as autoras identificaram três grandes categorias como as mais representativas da natureza dos trabalhos apresentados: relatos de pesquisa, relatos de experiência e trabalhos acerca de reflexões teóricas. As análises dessas categorias temáticas indicaram que:

- a) existia uma diversificação na produção de conhecimento na área da Psicologia Escolar;
- b) as orientações de estágio curricular privilegiavam uma perspectiva mais preventiva;
- c) as práticas profissionais referiram-se significativamente a atuações junto à comunidade escolar e aos professores.

Entretanto, apesar dessa tendência mais ampliada quanto aos focos de atuação e contextos de intervenção, a pesquisa salienta que havia pouca contribuição em relação às formulações teórico-metodológicas que oferecessem suporte consistente à prática profissional.

Em decorrência disso, as autoras chamavam a atenção para a necessidade de construção de uma produção teórica mais sólida e sistematizada na área, no sentido de permitir, tanto aos psicólogos em formação quanto àqueles em exercício, a re-significação da prática profissional apoiada em teorias e abordagens psicológicas pautadas em concepções relacionais e perspectivas sociohistóricas (Neves *et al.*, 2002). Os dados revelados pela pesquisa também apontaram que, apesar da grande ênfase em atuações mais interativas e contextualizadas às exigências do cotidiano pedagógico, o cenário da formação do psicólogo escolar não tem fornecido o suporte necessário à sustentação dessas formas de atuação.

Além dos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional da Abrapee, há um fórum expressivo para a articulação entre a pesquisa e a prática profissional, que é o Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. Santos *et al.* (2003) pesquisaram a produção científica em Psicologia Escolar e Educacional veiculada no I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, ocorrido em 2002, mediante estudo realizado em duas partes: a primeira focalizou todos os painéis apresentados (304 painéis da área Escolar/Educação) e a segunda, os resumos disponíveis no *site* do congresso e aos quais os autores puderam ter acesso (199 resumos). Alguns temas recorrentes foram: educação especial, formação do educador, educação infantil, ensino médio e superior, orientação profissional, prevenção, educação informal.

A modalidade relatos de pesquisa teve um número bastante expressivo de ocorrências, comparada às outras categorias, especialmente a de relatos de experiência, embora um dos objetivos do congresso fosse o de aproximar profissionais em atuação e acadêmicos, usualmente os responsáveis pelos relatos de pesquisa. Os resultados mostraram a produção significativa de pesquisas em Psicologia Escolar, consolidando sua identidade em um campo científico autônomo e produtor de

conhecimento na área. Também foi revelador na pesquisa verificar que essa área foi uma das mais representativas – a segunda, pelo número de painéis apresentados.

O registro das experiências, estudos e pesquisas em Psicologia Escolar, tanto na perspectiva acadêmica quanto na profissional, tem um consolidado e respeitado espaço de veiculação na revista *Psicologia Escolar e Educacional*, cuja instituição responsável é a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). Por ocasião da comemoração dos dez anos da revista, Oliveira *et al.* (2006) consideraram as tendências das publicações realizadas no campo da produção científica na área e empreenderam a investigação em 21 números da revista, totalizando 136 artigos, tanto de versões impressas dos periódicos como das disponíveis *on-line*. Estabeleceu-se um período de dez anos (1996–2005) para a realização da análise.

Os resultados revelaram que: a maior parte das publicações refere-se a pesquisas de campo; a diversificação das temáticas foi ampliada, havendo uma distribuição entre vários assuntos de interesse para a área; a predominância de pesquisas realizadas ocorre no interior dos contextos acadêmicos de formação, enquanto pouco se pesquisa na realidade escolar ou em outros espaços educacionais e de aprendizagem. As autoras alertam para o fato de que alguns dados podem estar sinalizando a falta de articulação entre o discurso teórico e as práticas vivenciadas pelos profissionais, tornando o trabalho do psicólogo escolar, de certa forma, fragmentado. Por outro lado, a pesquisa evidenciou que a produção divulgada no período revela o amadurecimento da área e aponta para alguns aspectos que poderão ser mais explorados em futuras investigações e publicações.

Exemplo da possibilidade de ampliação das pesquisas e da atuação em Psicologia Escolar está no estudo realizado por Bariani *et al.* (2004) sobre a produção nesta área em relação ao ensino superior. O estudo investigou, por meio de um levantamento bibliográfico de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de revistas científicas de Psicologia e Educação, cobrindo um período de cinco anos (1995–1999), pesquisas sobre o ensino superior. Esse levantamento ocorreu em bibliotecas de cursos de Psicologia e de Educação de duas universidades de Campinas, SP.

As autoras concluíram que, de modo geral, as pesquisas utilizam o corpo discente ingressante e concluinte especialmente para analisar as mudanças nos estudantes e as alterações que ocorrem, ao longo do tempo, em suas características cognitivas ou afetivas; atentam-se aos efeitos das vivências universitárias e das experiências extrauniversitárias; possuem como principal temática o processo de ensino-aprendizagem; e apresentam uma predominância de estudos descritivos, carecendo de estudos experimentais. Bariani *et al.* (2004) defendem a premência de um maior investimento no sentido de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre este nível de ensino e sua relação com a Psicologia Escolar.

Para além dos congressos da área e das publicações da produção intelectual desse campo do saber em periódicos científicos, uma expressiva fonte de sistematização e disseminação das pesquisas na área da Psicologia Escolar tem sido produzida pelo GT Psicologia Escolar/Educacional da Anpepp. A própria história contemporânea do GT foi tema de pesquisa recente (Rocha, 2007), que evidenciou uma forte parceria interinstitucional entre os membros do GT e ampla e diversificada

produção e participação científica em eventos nacionais e internacionais, contribuindo para a ampliação do conhecimento dessa área. A fértil produção decorrente das pesquisas do GT Psicologia Escolar/Educacional é expressa na publicação de várias coletâneas durante os últimos 12 anos: Almeida (2003), Campos (2007), Del Prette (2001), Guzzo (1999), Martinez (2005) e Weschler (1996).

Essas publicações focalizam as reflexões, teorizações e pesquisas acerca da formação profissional do psicólogo escolar e das formas de atuação mais significativamente pertinentes a esta formação.

Os trabalhos e as contribuições dos pesquisadores do GT Psicologia Escolar/Educacional da Anpepp diversificam-se entre estudos sobre formação e atuação de psicólogos, formação de professores, identidade profissional, formação do educador social, constituição do sujeito, processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento às queixas escolares, inclusão escolar e social, educação especial, etnopsicologia, relação família-escola, avaliação educacional, intervenção institucional, intervenção preventiva comunitária, intervenção acerca de direitos e proteção de crianças e jovens, desenhos curriculares, gestão escolar, políticas públicas, sistemas de ensino e, enfim, desafiantes temas que configuram o compromisso da Psicologia Escolar com as atuais demandas socioeducativas (Almeida, 2003; Campos, 2007; Del Prette, 2001; Guzzo, 1999; Martinez, 2005; Weschler, 1996).

Vale ressaltar que a tendência que se apresenta na pesquisa em Psicologia Escolar referenciada nos trabalhos anteriormente delineados é para a escolha de abordagens qualitativas de investigação. Entretanto, estudos apontam para um número substancial de trabalhos recentes que utilizaram, de forma complementar, propostas quantitativas articuladas a abordagens qualitativas.

Acompanhar e divulgar a produção científica da Psicologia Escolar, tal como de maneira breve está sendo realizada nesta seção, torna-se fundamental para a atualização dos estudos sobre a pesquisa científica na área, além de oportunizar o mapeamento do saber construído, a organização de bases de dados para orientar futuras pesquisas, a indicação de caminhos para a melhoria da formação e atuação do psicólogo escolar e a criação de políticas públicas subsidiadas pelo conhecimento produzido.

A partir dessa apresentação panorâmica do cenário da investigação científica em Psicologia Escolar, pode-se concluir que há uma forte consolidação da área em relação à pesquisa científica e sua expressiva vinculação com a prática profissional. Por outro lado, esses mesmos estudos alertam para alguns hiatos comunicativos ainda existentes entre a pesquisa e a intervenção. Há que se enfrentar esse desafio, oportunizando a visibilidade necessária a ambos os espaços de produção de conhecimento na área, aproximando profissão e ciência. A presente publicação compromete-se com tal aproximação.

Intervenção em Psicologia Escolar: concepções e tendências de atuação e práticas profissionais

As possibilidades de atuação desenvolvidas pelo psicólogo escolar nas últimas duas décadas vêm acompanhando as propostas e revisões apresentadas

pelas pesquisas e refletidas, ainda que timidamente, nos espaços de formação. A diversidade de currículos e de modelos teórico-práticos busca caracterizar na formação do psicólogo as especificidades de um perfil profissional que se ocupe, nos contextos educativos, da expressão da individualidade dos sujeitos sem desarticulá-los de suas relações histórico-sociais.

Nessa direção, uma ação formativa comprometida com a preparação de uma atuação profissional coadunada às demandas sociais contemporâneas requer do psicólogo escolar:

- conscientização das possibilidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional;
- autonomia ante situações de conflito ou decisões;
- análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico tendo em vista o contexto de intervenção profissional;
- clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado;
- postura crítica diante do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido;
- estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção;
- lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional.

26

O cenário atual que articula as produções teóricas às práticas profissionais relativas à Psicologia Escolar tem gerado intensas reflexões na busca de maior criticidade tanto à formação quanto às formas de intervenção adotadas por esse profissional. Tais reflexões consolidaram avanços, entre eles a homologação, em fevereiro de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (Brasil. CNE. Parecer..., 2004), as quais favorecem o direcionamento de uma ampla reformulação dos cursos de graduação em Psicologia em todo o País. Nesse sentido, a Psicologia Escolar poderá beneficiar-se quanto à ampliação das concepções acerca da formação desejada para uma atuação competente e coadunada às demandas atuais, pois o momento histórico contemporâneo está propício às mudanças que já vêm ocorrendo na área.

Destacam-se como indicadores favoráveis à construção do perfil desejado os princípios norteadores presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial os que pressupõem autonomia pessoal, capacidade de criar e produzir, resolver problemas e tomar decisões, o exercício da cidadania e a inserção responsável e comprometida no mundo do trabalho. Há que se privilegiar, ainda, o domínio dos conhecimentos psicológicos, a sensibilidade e o compromisso com os problemas sociais significativos e a competência técnico-científica nas orientações para a formação em Psicologia Escolar.

Defende-se, portanto, que formação e atuação profissional devam estar articuladas para superar a visão conservadora de adaptação ou psicologização

das práticas nos contextos educativos. A intervenção psicológica precisa adotar uma perspectiva preventiva que se comprometa com as transformações sociais e evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos neste contexto.

Acredita-se que a ênfase em características realmente preventivas na atuação do psicólogo escolar possa ser alcançada por meio de um novo direcionamento para a análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se para uma visão institucional, coletiva e relacional, contextualizada nos processos de subjetivação que dialeticamente re-significam os diversos atores e suas ações.

As subjetividades inter e intrapessoal e as relações que transversalizam a construção do conhecimento, a ação pedagógica global, os processos de gestão, a dinâmica e diversidade dos diversos contextos educativos compõem uma realidade cuja magnitude requer mais que processos intuitivos para compreendê-la. Observar esta realidade para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções e dinâmicas, desenvolver sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das “vozes da escola”, provocar a re-significação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos são competências necessárias à intervenção psicológica coadunada ao desenvolvimento de uma conscientização que pode provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica (Araújo, 2003; Guzzo, 2005; Kupfer, 1997; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Mitjáns Martínez, 2007, 2003).

Ao trabalhar em prol da conscientização dos sujeitos, intervindo em processos subjetivos, o psicólogo escolar está se colocando como mediador do desenvolvimento humano nos contextos educativos, na perspectiva do desenvolvimento infantil, dos jovens ou do adulto. Seu trabalho, a partir desta orientação, pode abranger os diversos sujeitos que compartilham da subjetividade institucional, dos alunos à equipe pedagógica, à família e aos demais atores socioinstitucionais.

Entendendo que a intervenção nos processos subjetivos que promovem conscientização dos atores do processo educacional seja papel do psicólogo escolar, Guzzo (2005, p. 23) afirma que “a ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho”. Mais do que um processo de caráter meramente abstrato, a conscientização, segundo a autora, se caracteriza por uma ação de transformação pessoal e social do sujeito, na descoberta de sua realidade: “É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar no mundo” (Guzzo, 2005, p. 27).

Os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que acontece entre os indivíduos, influenciando, recíproca e/ou complementarmente, como eles se constituem. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nas instituições educativas, o psicólogo deve fazer uma escolha deliberada e consciente por uma atuação preventiva sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais.

Nessa direção, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano fornece à Psicologia Escolar pressupostos e fundamentos para subsidiar um olhar sustentado em concepções ativas acerca desse desenvolvimento, considerando a importância da mediação psicológica junto a “sujeitos em desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, 1996, 1994). Uma dimensão essencial da atuação se localiza na transformação das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que permearam a subjetividade social dos contextos educativos e que colaboraram para a manutenção de práticas fundamentadas em uma visão estigmatizadora e remediativa, bem como de modelos interventivos restritos, curativos e acríticos (Cruces, Maluf, 2007; Guzzo, 2005, 1999).

Coadunadas à produção de conhecimento profissional e científico da Psicologia Escolar, já apresentada anteriormente, muitas das formas contemporâneas de intervenção vêm sendo referendadas em escolhas epistemológicas e teórico-conceituais alicerçadas em concepções de desenvolvimento humano que enfatizam as bases sociais, históricas e culturais como gênese dos processos psicológicos. Sustentados por esse referencial, psicólogos escolares vêm instrumentalizando-se para o estudo e a análise dos contextos educativos institucionais e dos processos de subjetivação para, entre outras ações preventivas, criar *com* e *entre* os sujeitos institucionais um espaço de interlocução que privilegie, sobretudo, o exercício da conscientização lúcida e intencional de concepções e ações. Nesse movimento, o psicólogo escolar contribui para a promoção de *conscientização* de *papéis, funções e responsabilidades* dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais.

Tais redes profissionais favorecem, muitas vezes, indefinições de papéis e de espaços de atuação, evidenciados por tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados, decorrentes do trabalho com equipes multiprofissionais compostas por orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, gestores ou outros profissionais. É importante que, nessas circunstâncias, o psicólogo escolar exercite o encontro com a especificidade de sua identidade profissional; para tal, as alternativas de formação continuada, assessoria em serviço e educação permanente apresentam-se enquanto estratégias privilegiadas para essa instrumentalização.

Para Guzzo (2001), é necessário pensar em uma formação continuada, para além da graduação, que se reverta, concomitantemente, em oportunidade de investimento pessoal e preparação profissional, considerando o desenvolvimento de competências para a compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais.

Assim, os desafios contemporâneos da intervenção psicológica em contextos educativos, ancorados em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigem práticas, saberes e conhecimentos coadunados à especificidade da ciência psicológica de tal forma que contribuam para a visibilidade da identidade profissional do psicólogo escolar. É imperiosa a urgência na mobilização de diversos recursos de ordem pessoal, técnica e ética para a construção de competências teórico-metodológicas, operacionais, gerenciais, socioafetivas, estéticas e interpessoais que balizem a intervenção profissional dialeticamente concebida a partir dos processos de

formação. Tais competências, articuladas aos contextos e realidades socioculturais, podem ser materializadas por meio de diversificadas formas de educação continuada e de práticas coletivas, contextualizadas pelas demandas locais.

Ainda que a intervenção psicológica focalize processos de subjetivação, conscientização das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, mediação intencional de desenvolvimento infanto-juvenil e adulto e outras ações pautadas nas demandas dos sujeitos e das dinâmicas específicas aos contextos educacionais, há que se evidenciar, também, a vinculação da identidade do psicólogo escolar ancorada no cotidiano dos contextos institucionais nos quais está inserido.

Ampliando os desenhos interventivos aqui colocados, é importante reconhecer as diversas ações de caráter institucional que, servindo-se da *práxis* como mecanismo integrador das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, vêm referendando a atuação de psicólogos escolares oportunizando-lhes mobilizar, transitar e redefinir, com intencionalidade, desejo e segurança, suas diversas competências, das teóricas às práticas, das estéticas às éticas.

Os profissionais e pesquisadores em Psicologia Escolar compreendem que a complexidade dos arranjos sociais, políticos, econômicos e ideológicos atuais refletem-se nas estruturas organizacionais, que se apresentam cada vez mais diversificadas, tanto em relação a seus objetivos, missão e finalidades quanto à natureza de suas ações. Nessa direção, o psicólogo escolar vem sendo chamado a atuar em um intrincado cenário, desde o espaço tradicional da instituição escolar até propostas educativas organizadas informalmente, ambos constituindo-se como espaços férteis de desenvolvimento, oportunizado pela mediação de processos de aprendizagem.

Inúmeros autores, já referendados neste trabalho, defendem a escola como espaço privilegiado para a atuação do psicólogo escolar. O contexto formal escolar constitui *locus* favorecedor do processo de *canalização cultural*, por meio do acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado nesse espaço institucional que também se constitui em efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos que dela participam. Além disso, há também que se reconhecer na escola uma função política, um espaço singular e fecundo, ainda que pautado por incoerências, para o exercício da cidadania e da luta em prol de uma sociedade mais justa, um espaço que, dialeticamente, desafia e forma o psicólogo escolar (Araújo, 2003; Guzzo, 2005; Martínez, 2007, 2003).

Nessa perspectiva, a atuação dos psicólogos escolares tem sua marca principal na escola, geralmente como membro integrante da equipe escolar. Seu trabalho vem comparecendo em diversificadas ações e dimensões:

- 1) compromete-se com um mapeamento das instituições escolares, por meio de análises documentais (Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Projetos Educacionais e de Gestão Escolar) ou de conjuntura (características do contexto sociodemográfico e político-pedagógico da escola, sua localização, histórico, modalidades de ensino, dinâmica de funcionamento, espaço físico, relação com órgãos reguladores e com a comunidade), com o

objetivo de investigar convergências, incoerências, conflitos, avanços nas concepções e práticas expressas no currículo, nos processos avaliativos e nos planejamentos, contribuindo para análises e reformulações institucionais;

- 2) desenvolve uma *escuta psicológica*, construindo espaços de interlocução para circulação de sentidos das vozes institucionais, mediando processos relacionais e intersubjetivos de desenvolvimento e aprendizagens e produzindo ressonâncias sobre os discursos instituídos;
- 3) assessora o trabalho coletivo dos atores escolares, oportunizando conscientização das concepções orientadoras das práticas pedagógicas que se refletem nos espaços e nas práticas institucionalizadas, bem como nas relações sociais e nos processos de gestão;
- 4) acompanha os processos de ensino e de aprendizagem, subsidiando o professor acerca da importância de sua mediação nesse processo, favorecendo a disseminação de experiências educativas bem sucedidas, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores, gestores e outros atores educacionais (Araújo, 2003; Marinho-Araújo, Almeida, 2005).

Para isso, os psicólogos escolares vêm se utilizando de vários procedimentos em suas atuações na escola: observação do contexto da sala de aula e de seus processos e relações em contraponto às observações individualizadas no aluno; participação nas coordenações pedagógicas, implementando propostas de formação em serviço, análise coparticipativa da produção do aluno com o professor e assessoria nas alternativas teórico-metodológicas; acompanhamento de Conselho de Classe, promovendo reflexões e investigações acerca da relação ensinar e aprender com foco na turma, dos aspectos intersubjetivos da relação professor-aluno e das potencialidades do professor; coordenação de *rodas de reflexão* (grupos de estudo, de planejamento e oficinas de desenvolvimento adulto).

Os instrumentos geralmente utilizados são: observação (participante, de contexto e interativa), entrevistas (individuais e coletivas), questionários, memorial, oficinas e grupos focais.

Também tem sido frequente a participação dos psicólogos escolares em pesquisas e projetos voltados para: a melhoria da relação família-escola; a superação das queixas escolares, exclusão e discriminação escolar; a assessoria ao planejamento estratégico da escola (projeto político-pedagógico e outros); as análises de dados sobre processos avaliativos e fracasso escolar (evasão e repetência); a assessoria ao planejamento de políticas públicas, com participação em fóruns de mobilização social (Almeida, 2003; Campos, 2007; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Martinez, 2005).

Por outro lado, para além da importância da instituição escolar formal, também é notória a compreensão de que a função social da educação se dê não apenas na escola, mas se estenda a outros contextos institucionais comprometidos com a educação ou investidos da função educativa. Nessa direção, a atuação do psicólogo

escolar é chamada a expandir-se para cenários profissionais que não necessariamente a escola: creches, orfanatos, associações, organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas ou assessorias e diversas outras instituições – assistenciais, empresariais, filantrópicas ou outras de cunho educativo.

Além desses, igualmente se coloca à desafiante ampliação da intervenção em Psicologia Escolar a atuação em modalidades de ensino e segmentos não tradicionalmente contemplados pela área, como a educação de jovens e adultos (EJA), o ensino superior e o ensino a distância.

Diante dessas reflexões, evidencia-se a necessidade premente de se desenvolverem renovados modelos de atuação, bem como de se dar reconhecimento às iniciativas que já surgem neste sentido.

Considerações finais e compromissos futuros

Os novos paradigmas que estão norteando a Psicologia Escolar brasileira contemporânea e o apelo a uma ética de princípios justos e solidários e a um compromisso social consciente e crítico têm exigido posturas dos profissionais para as quais a formação lúcida e intencional, inicial ou continuada, deva ser constantemente buscada.

As contribuições que a Psicologia Escolar pode e deve oferecer à sociedade nesse início de milênio, considerando seus múltiplos e diversificados campos de atuação, devem ter vínculos estreitos com uma postura crítica no interior das instituições educativas, com as transformações ideológicas e éticas que se fazem necessárias no âmbito da Psicologia e da Educação e com a sustentação e consolidação de intervenções coerentes com a natureza social e histórico-cultural dos sujeitos.

Conclamam-se os psicólogos escolares a neutralizarem a antiga representação impingida à área, vinculando-a à onipotência da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de “ajuda ao próximo”, no sentido de torná-lo adaptado, ajustado e acomodado ao controle social sutilmente enraizado nas esferas educativas.

Em contrapartida, seja a Psicologia Escolar referência na mediação de concepções críticas e dialéticas acerca do homem, do seu desenvolvimento, da sua subjetividade, dos seus processos de aprendizagem e de comunicação; seja referência, ainda, em intervenções que levem em conta a fertilidade de saberes e competências, uma interpretação mais crítica e re-significada historicamente do homem e do mundo e o compromisso com o coletivo, a justiça social e com uma ética do respeito, da tolerância e da solidariedade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

ARAÚJO, C. M. M. *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2003.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, 2001.

BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 17-27, jun. 2004.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Profissionais para si ou para os outros? *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 20, n. 2, 2000.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 2 mar. 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CSE). *Parecer CNE/CES 0062/2004*, aprovado em 19 de fevereiro de 2004. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062_04.pdf>.

_____. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 maio 2004, seção I, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993/2003*. Brasília, 1993.

CAMPOS, H. R. (Org.) *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. Psicologia Escolar: história, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H.; CABRAL NETO, A. (Orgs.). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: EDUFRN, 2000.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.

_____. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, Solange Múglia (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

GUZZO, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 1999.

GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Átomo, 1993.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar: uma prática em questão. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. 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, 1994. p. 157-200.

_____. Psicologia e educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1991, Valinhos (SP). *Anais...* São Paulo: Aprapee, PUC-Camp, 1992. p. 170-176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, A. Mitjáns. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

_____. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

MARTÍNEZ, A. Mitjáns (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

NEVES, M. M. B. da J. et al. Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de Comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 22, n. 2, p. 2-11, 2002.

OLIVEIRA, K. L. et al. Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 283-292, dez. 2006.

PATO, M. H. S. Prefácio. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROCHA, N. M. D. *Psicologia Escolar e Educacional: a contribuição da Anpepp*. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5., 2007. *Anais*. Maceió, 2007.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos et al. I Congresso Nacional de 'Psicologia – Ciência e Profissão': o que tem sido feito na Psicologia Educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, n. 7, p. 135-144, dez. 2003.

UNESCO. *The Dakar Framework of Action*. Paris, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

WITTER, Carla. *Psicologia Escolar: produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), 1996.

WITTER, Geraldina; WITTER, C.; BURITI, M. de A. (Orgs.). *Produção científica e Psicologia Educacional*. Guararema, SP: Anadarco, 2007.

WITTER, Geraldina et al. Atuação do psicólogo escolar no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 23-53.

YAZZLE, E. G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. (Orgs.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

Claisy Maria Marinho-Araujo, psicóloga e doutora em Psicologia, é professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília.

claisy@unb.br