

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**PREMISSAS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Mara Andréa Guedes Mendes

Natal

2008

Mara Andréa Guedes Mendes

**PREMISSAS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof^ª.
Dr^ª. Cynthia Pereira de Medeiros e apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Natal

2008

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Mendes, Mara Andrea Guedes.

Premissas da atuação do psicólogo escolar/educacional na formação docente / Mara Andrea Guedes Mendes. - Natal, 2008. 94f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Pereira de Medeiros.

1. Psicologia Escolar/Educacional - Dissertação. 2. Formação Docente - Dissertação. 3. Análise de Conteúdo - Dissertação. 4. Sucesso Escolar - Dissertação. 5. Fracasso Escolar - Dissertação. I. Medeiros, Cynthia Pereira de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37.015.3

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A Dissertação “Premissas da atuação do psicólogo escolar/educacional na formação docente, elaborada por Mara Andréa Guedes Mendes, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, 15 de agosto de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Cynthia Pereira de Medeiros _____

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Resende Vorcaro _____

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Fernandes de Oliveira _____

“Formar os professores?”

Não! Formar COM, caminhar lado a lado

na prática, na teoria, na reflexão”

Larissa Carpintéro de Carvalho

Aos meus pais que, a despeito de qualquer
dificuldade, sempre me conduziram com carinho pelos
caminhos da Educação.

Agradecimentos

À Prof^ª. Dr^ª. Cynthia Pereira de Medeiros pela paciência, dedicação e competência com que orientou este estudo.

Às Professoras Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Resende Vorcaro e Prof^ª. Dr^ª. Isabel Fernandes de Oliveira pela solicitude em participarem da Banca Examinadora dessa Dissertação.

Aos Professores e Colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela convivência nesses últimos anos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte por viabilizar o desenvolvimento dessa Pesquisa.

Sumário

Resumo.....	ix
Abstract	x
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
História da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil	16
– O surgimento da Psicologia Escolar/Educacional pelo mundo e as idéias Psicológicas no Brasil Colônia/Império.....	17
– Os primórdios da Psicologia Científica no Brasil e as Escolas Normais	23
– O ensino universitário da Psicologia no Brasil antes da criação dos cursos de graduação em Psicologia e da regulamentação profissional	28
– A inserção do ensino da Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia.....	31
CAPÍTULO II	
Formação de Professores: Concepções e práticas	38
MÉTODO.....	51
– Questão de Pesquisa	51
– Material analisado.	51
3.3- Instrumental metodológico utilizado.....	54
3.4 – As categorias temáticas.....	58
DISCUSSÕES	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
APÊNDICES	

Resumo

A partir do fazer profissional, uma série de questões sobre os alcances e limitações da atuação do Psicólogo na Escola nos surgiu. A mais mobilizadora delas diz respeito à atuação junto à Formação Docente. Recorremos à literatura para uma maior compreensão da temática e encontramos discordâncias entre os autores. Assim, este estudo foi pensado com o objetivo de investigar quais premissas sustentam as afirmações dos autores da Psicologia Escolar/Educacional que consideram ser papel do Psicólogo a atuação na Formação Docente. Para garantir sustentação teórica ao trabalho, a literatura foi revisitada a fim de: 1) observar a história da Psicologia Escolar/Educacional para apreender as circunstâncias e razões que a levaram a buscar uma perspectiva de ação cujo foco é a promoção do sucesso escolar; 2) compreender as diferentes concepções e práticas em Formação Docente. Países europeus e Estados Unidos são o lugar de surgimento da Psicologia preocupada com o contexto escolar. Esses países contribuíram para seu crescimento, voltando-se para o campo educacional com pesquisas que tinham no seu cerne a construção e aplicação dos testes psicológicos. No Brasil, a Psicologia também se desenvolve a partir da Educação, desenvolvendo, inicialmente um modelo clínico e curativo vinculado à testagem psicológica. Mas, depois das décadas de 1970 e 1980 surgiu a perspectiva de uma Psicologia Escolar/Educacional Crítica cuja principal visada é a promoção do processo ensino-aprendizagem e o declínio da culpabilização do aluno pelo fracasso escolar. No que se refere à Formação Docente, a literatura apresenta diferentes concepções a seu respeito, bem como suas implicações na prática dos professores. Diferencia a formação docente inicial e a continuada; além de apontar diferentes modelos para o desenvolvimento dessa última: o transmissivo, o experiencial e o crítico-reflexivo. Então, para alcançarmos o objetivo proposto, recorreremos às produções bibliográficas referências na área da Psicologia Escolar/Educacional que discutam ou apontem a participação do Psicólogo na Formação Docente. Utilizamos as publicações do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia) e as revistas da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). Os livros da ANPEPP foram publicados nos anos de 1996, 1999, 2001, 2003 e 2005. Quanto às revistas da ABRAPEE, foram selecionadas aquelas publicadas nos últimos cinco anos (de 2003 a 2007). Para tratar os dados obtidos recorreremos à análise de conteúdo. Num primeiro momento, empreendemos a análise categorial dos textos, identificando premissas acerca da participação do psicólogo na formação. Posteriormente, observamos os dados numa perspectiva de organizá-las em categorias temáticas. Encontramos duas categorias. A primeira vinculava a atuação do psicólogo na formação docente à própria história da Psicologia, destacando seu compromisso com o sucesso escolar; e a outra, com as demandas de mercado. Observamos uma superficialidade no que tange o assunto entre os autores da Psicologia. Com este estudo esperamos contribuir para a ampliação das discussões e elucidação da especificidade da atuação do Psicólogo na Escola.

Palavras-Chaves: Psicologia Escolar/Educacional; Formação Docente; Análise de Conteúdo, Sucesso Escolar, Fracasso Escolar.

Abstract

From the working like a psychologist, a series of questions about the scope and limitations of the role of the School Psychologist emerged. The most stimulating them relates to the performance with the training of teachers. We use the literature for a greater understanding of the issue and found discrepancies between the authors. Thus, this study was designed with the purpose of investigate what assumptions supporting the claims of the authors of the School Psychology consider the role of Psychologist role in Teacher Training. To ensure support for theoretical work, literature was revisited in this order: 1) an observation about the history of the School Psychology to understand the circumstances and reasons which led it to seek the prospect of action which focuses on the promotion of educational success; 2) understand the different concepts and practices in Teacher Training. European countries and the United States are the places of emergence of Psychology concerned about the school context. These countries contributed to its growth, returning for the educational field with searches that had at its heart the construction and application of psychological tests. In Brazil, the Psychology also grows from the Education, building, originally a model clinical and curative linked to psychological testing. But after the decades of 1970 and 1980 came the prospect of School Psychology Critical whose main target is to promote the teaching-learning process and the decline of the blame for the failure of the student school. Regarding the Teacher Training, literature presents different ideas about them and their implications for the practice of teachers. It turns different the initial and ongoing teacher training; addition to sharpen different models for the development of the latter: the transmission, the experiential and critical-reflective. So, to achieve the proposed objective, we looked for the production bibliographic references in the area of School Psychology to discuss or suggest the involvement of Psychologist in Teacher Training. We use the publications of the Working Group on School Psychology of ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia) and the journals of ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). The books were published in the, 1999, 2001, 2003 and 2005. As for the ABRAPEE's magazines were selected those published in the last five years (2003 to 2007). To process the data, we use to content analysis. Initially, we take the categorical analysis of texts, identifying assumptions about the participation of psychologists in training. Later, we saw the data with a view to organize them into thematic categories. We found two categories. The first bound by the actions of the psychologist in teacher training to the history of psychology; and another, with the demands of the market. We see the superficiality way in this regard between the authors of Psychology. With this study we hope to contribute to the expansion of the discussions and elucidation of the specificity of action of the School Psychologist.

Key words: School Psychology; Teacher Training; Analysis of Content, School Success, Failure School.

INTRODUÇÃO

Ao longo do estágio curricular obrigatório, ocorrido durante o ano de 2005, e depois já como Psicóloga Escolar/Educacional, uma série de questões sobre a especificidade do fazer profissional nesta área da Psicologia nos surgiu. Porém, a que mais inquietação tem nos causado diz respeito à atuação junto à formação docente. Seria este realmente, um dos papéis do Psicólogo Escolar/Educacional? Ao receber, por exemplo, uma demanda acerca da aquisição da escrita, o que cabe a nós: responder diretamente ou encaminhá-la a outro profissional? Quais os alcances e limitações da atuação do Psicólogo Escolar/Educacional?

Não é nosso propósito responder a estes questionamentos. No entanto, foram eles que conduziram à observação de que na literatura acerca da atuação do Psicólogo Escolar/Educacional não há consenso sobre a ação na formação docente.

Kupfer (1997), apoiada na Psicanálise, sustenta que “o espaço *psi* se define, em termos de “conteúdos”, a partir da intersecção entre o pedagógico e o psicológico. Ou seja, há aspectos do pedagógico que caem fora do seu âmbito (...) cairão fora: técnicas de alfabetização, etc.” (Kupfer, 1997, p. 60).

Já Del Prette (2002) diz que “a formação continuada de professores constitui uma das alternativas de atuação do psicólogo nos (...) sistemas de ensino escolar” (p.23). A autora acredita que por conhecer os fundamentos psicológicos dos fundamentos da Educação, o processo ensino-aprendizagem, aspectos das relações humanas; além de questões pedagógicas, culturais e políticas, o psicólogo possui uma habilitação desejável para atuar na formação docente.

Correia e Campos (2000) mostram que o psicólogo escolar “deverá fornecer evidências sobre qual a referência teórica que fundamenta a postura e a ação dos professores (...). Dessa forma, ele terá um aspecto mais institucional (...) e outro mais pedagógico” (p. 86). Para eles, “com os conhecimentos construídos pela Psicologia, que suportam e/ou fundamentam a prática pedagógica – como as teorias do desenvolvimento, da aprendizagem, da linguagem, da inteligência – o psicólogo poderá funcionar como um mediador entre esses conhecimentos e o processo educativo” (p. 89).

Campos, Lopes, Onofre, Alexandre e Silva (2005), em um estudo sobre a violência na escola, comentam a demanda pela formação e aperfeiçoamento profissional como algo que chega ao Psicólogo Escolar/Educacional.

Angelini, Pfromm Netto e Rosamilha (2001) dizem:

A Psicologia Educacional ocupa tradicionalmente uma posição de relevo na preparação de professores – e isso reflete o reconhecimento generalizado de que é grande a contribuição que ela pode oferecer à educação em geral e à formação de educadores em particular. **Paradoxalmente, entretanto, pouco tem sido feito em nosso meio no sentido de analisar e definir o campo, os desenvolvimentos recentes, o conteúdo, os problemas e o ensino da Psicologia Educacional**¹. (Angelini et al, 2001, p. 83)

Diante deste quadro é possível perceber que várias são as posições dos autores no que diz respeito à atuação do Psicólogo Escolar/Educacional no que tange a formação docente.

¹ Grifo nosso.

Desse modo, outra pergunta nos surgiu e se configurou como condutora dos propósitos deste estudo: “Em que premissas se sustentam as afirmações dos autores da Psicologia Escolar/Educacional que consideram ser papel do Psicólogo a atuação na Formação Docente”?

Assim, investigar essas premissas apresenta-se como nosso objetivo cujo alcance mostrou-se possível a partir do seguinte percurso metodológico:

- Uma consulta à literatura concernente à Psicologia Escolar/Educacional cuja história apresentou-se como subsídio para apreender as circunstâncias, razões e críticas que a levaram a buscar uma perspectiva de ação cujo foco é a promoção do processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e a intervenção na organização escolar;
- Outra consulta literária a respeito das diferentes concepções e práticas em formação docente a fim de compreendê-la, construindo um arcabouço teórico que possibilitasse a observação dos diferentes modos como aparece para os autores da Psicologia.
- A observação das publicações do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia) e as revistas da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), denominada Revista: Psicologia Escolar e Educacional. Os livros da ANPEPP, em número de cinco, foram publicados nos anos de 1996, 1999, 2001, 2003 e 2005². Quanto às revistas da ABRAPEE,

²Nesse estudo, utilizamos as segundas edições das publicações de 1996, 1999 e 2001. Por isso, elas datam, respectivamente de 2001, 2002 e 2003.

foram selecionadas aquelas publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, entre os anos de 2003 e 2007. Cabe ressaltar que cada volume apresenta dois números, excetuando-se o Volume II Especial publicado em uma única revista datada de 2007. Para analisar essas publicações recorreremos à análise de conteúdo definida por Bardin (1977/2004) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter indicadores dos conhecimentos relativos às condições da produção. Num primeiro momento, empreendemos a análise categorial dos textos, identificando as premissas que levam os autores a justificar (ou excluir) a atuação do psicólogo na formação de professores, a fim de tratá-las numa perspectiva não apenas de descrever estatisticamente as categorias encontradas, mas de articulá-las com o corpus teórico do trabalho.

A questão acerca da especificidade da atuação do psicólogo tem se apresentado como preponderante para nosso estudo e no atual momento da Psicologia Escolar/Educacional. Autores como Araújo e Almeida (2005), apontam para um momento de indefinição no campo do fazer profissional. Outros como Del Prette e Del Prette (2001) e Guzzo (2001) e apontam para a ausência de um modo de ação como uma das dificuldades na Psicologia Escolar/Educacional. Além disso, “A Psicologia desenvolveu-se muito, no Brasil, para atender aos problemas da Educação, sobretudo a formação de professores” (Cruces, 2003, p. 20).

Assim, com esse estudo, nossa expectativa direciona-se para o aporte da ampliação das discussões sobre a especificidade da atuação do Psicólogo na Escola, a partir da discussão acerca da participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Consideramos que a relevância desse trabalho se justifica, principalmente, diante dessa indefinição da *práxis* da Psicologia Escolar/Educacional junto à formação de

professores como podemos observar no breve quadro que apontamos acima. Além disso, se explica frente à consideração de autores como Araújo e Almeida (2005) no sentido de que as dificuldades de formação e atuação dos psicólogos no Brasil devem-se, em parte, à necessidade de alternativas em pesquisas, teorias e práticas reflexivas construídas sob a ética do compromisso social numa perspectiva de que

podemos encontrar desde a década de noventa, estudos que investigam as condições e o preparo mais condizente para o trabalho nessa área da Psicologia e tentam, ainda, delinear a identidade desse profissional, pois também contata-se que há uma crise nesse sentido. (Cruces, 2003, pp. 27-28)

CAPÍTULO I

História da Psicologia Escolar/Educacional¹ no Brasil

O presente capítulo objetiva discutir o percurso histórico da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil a fim refletir acerca das circunstâncias e razões que levaram esta área da Psicologia a buscar, na atualidade, uma atuação que destaque a “ênfase na prevenção do fracasso escolar² através da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno e de intervenções sobre a dimensão organizacional ou institucional da escola” (Del Prette e Del Prette, 2001, p. 144).

Empreender-se-á um percurso que tentará apontar um caminho que contemple desde o surgimento das idéias psicológicas no Brasil até as reflexões atuais que fazem a formação docente se apresentar como uma proposta de atuação na área da Psicologia no contexto escolar.

¹ A **Psicologia Educacional** foi, por muito tempo, reconhecida como uma ciência multidisciplinar. Enquanto a *Psicologia Escolar*, como disciplina aplicada. Hoje, as delimitações entre esses dois campos são, cada vez mais, abolidas visto que prática e construção de conhecimento se confundem em sua natureza e produção. Assim, na atualidade, fala-se em **Psicologia Escolar/Educacional**. Del Prette e Del Prette (2001) apontam que esta nova denominação contribui para uma perspectiva mais abrangente e promissora da área, pois inclui a educação escolar, mas não se restringe a ela. Ver também Maluf, M. R. (2003).

² Patto (1999) aponta o fracasso escolar como socialmente construído. No Brasil, a visão de uma sociedade capitalista, alicerçada na manutenção e crescimento do capital, associada às idéias de que pobres, “anormais” e negros não teriam os mesmos potenciais para aprender que pessoas de outras classes sociais, raça, etc.; além de um modelo de Escola que desconsidera o sujeito que faz uso dela e suas necessidades, está na base do que se chama de fracasso escolar. A produção do fracasso escolar se sustenta no preconceito racial e social, cientificamente alicerçados em teorias racistas e de seleção natural, tentando justificar a desigualdade social a partir de características do próprio sujeito e desconsiderando o modo como nossa sociedade se construiu e organiza as relações inter-pessoais a partir da produção de capital.

– O surgimento da Psicologia Escolar/Educacional pelo mundo e as idéias Psicológicas no Brasil Colônia/Império.

De acordo com Pfromm Netto (2001), o berço da Psicologia Escolar é pleiteado por diversos países.

Nos Estados Unidos, Stanley Hall (1844-1924) e Lightner Witmer (1867-1956) são os pioneiros dessa área. Em 1882, Hall publicou o artigo “O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola” destacando seu trabalho junto a classes elementares. Em 1883, fundou a *National Association for the study of the child*, instituição que divulgava pesquisas ligadas aos escolares. Hall desenvolveu inúmeros trabalhos sobre aspectos do desenvolvimento e da educação. Esses estudos contribuíram para que pesquisas empíricas sobre as crianças e a relação entre a Psicologia e a Escola fossem desenvolvidos em diversos países.

Lightner Witmer, em 1896, fundou a primeira clínica psicológica para crianças nos Estados Unidos a partir do encaminhamento de um menino com dificuldades na aprendizagem realizado por uma professora. Esse trabalho é apontado como início, não só da psicologia relacionada com a escola naquele país, mas, da própria Psicologia Clínica Infantil. Witmer apontava como objetivos de sua clínica a investigação do desenvolvimento mental em crianças escolares, em especial, as com retardamento mental e moral. Aluno de Cattell (1860-1944), Witmer enfatizava a avaliação psicológica, buscando deficiências mentais, físicas e morais as quais seriam a justificativa para os problemas escolares.

Outros nomes se destacaram nos Estados Unidos como pioneiros da Psicologia relacionada à Educação: Goddard (1836-1922) estudou subdotados e superdotados, os quais também foram objeto de pesquisa de Terman (1897-1956), modificador da Escala

Binet-Simon³ que resultou no desenvolvimento do teste Stanford-Binet. O teste recebeu este nome, pois Terman era pesquisador da Universidade de Stanford. A Escala Stanford-Binet usou pela primeira vez a expressão “Quociente de Inteligência” (QI), ou seja, a relação entre as idades mental e cronológica.

Gesell (1880-1961) destaca-se, ainda, nesse percurso norte-americano por ser o primeiro a possuir oficialmente a denominação “psicólogo escolar” naquele país. Gesell propagou as classes de educação especial.

No Reino Unido, Galton (1822-1911) e Burt (1883-1971) são figuras importantes que fazem parte da historiografia da Psicologia Mundial.

Burt foi o primeiro psicólogo escolar da Inglaterra. Quanto a Galton, em 1886, antes de Witmer, inaugurou um serviço de psicologia infantil cuja maioria dos testes simples aplicados foi desenvolvida por ele próprio. Compreendia que era importante e necessário medir as características afins e não afins das pessoas, pois se interessava pela hereditariedade.

Além de Burt e Galton, Sully (1842-1923) destaca-se na história da Psicologia Escolar do Reino Unido. Fundou a *Child Study Association*. Defendia um novo tipo de psicólogo em cuja formação estivesse ressaltado o estudo individual das crianças.

³ Binet dedicou muitos anos de suas pesquisas tentando desvendar um modo de mensurar a inteligência. Ele e seus colaboradores tentaram diversas maneiras de alcançar seus propósitos, passando pela análise de aspectos físicos até a observação da caligrafia das pessoas. Em 1904, o governo francês nomeou uma comissão, da qual Binet fez parte, para estudar o processo educacional em crianças tidas como subnormais da Escola de Paris. Diante desta possibilidade de aplicação prática, e para contribuir para a aprendizagem dessas crianças, Alfred Binet, em colaboração com Simon, preparou a primeira Escala Binet-Simon, uma das mais famosas escalas psicométricas do mundo, lançada em 1905. Essa escala ficou conhecida como a Escala de 1905; nela foram analisadas funções como julgamento, compreensão e raciocínio. Em 1908, foi lançada a segunda Escala Binet-Simon, com um maior número de testes agrupados por nível de idade. Em 1911, ano da morte de Binet, a Escala foi publicada pela terceira vez com ampliações para aplicação em adultos.

Na Suíça, em 1889, aconteceu um congresso sobre a educação e identificação de deficientes mentais. Segundo Pfromm Netto (2001), tal temática está no cerne das relações entre a Psicologia e a Educação desse país. Claparède (1873-1940) é o pesquisador que mais se destaca nessa historiografia. À frente do Instituto Jean Jacques Rousseau, em 1909, publicou uma importante obra (*Psychologie de L'enfant et pédagogie expérimentale*) a qual apresentava um panorama do que era realizado em diferentes países e que se caracterizaria como Psicologia Escolar. Por esta obra, Claparède figura como a maior referência em história das relações entre a Psicologia e a Escola das décadas de 1900 e 1910.

Na Itália, no século XIX, destacou-se a criação de equipes multidisciplinares para o atendimento de escolares “anormais” e “atrasados”. Sante de Sanctis (1862-1935) foi o pioneiro nesta prática. Reunia psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras e professores para o cuidado dessas crianças.

Maria Montessori (1870-1952) é o nome de maior destaque internacional surgido na Itália no que se refere ao pré-escolar e ao escolar. Criou e orientou a escola *Casa dei Bambini*, num distrito pobre de Roma. Destacou o fato de que as crianças são capazes de solucionar um grande número de problemas e tarefas intelectuais antes mesmo do início da Educação Formal.

Nas últimas décadas do século XIX, a França foi palco de uma Psicologia Escolar que nascia com propósitos de ajuda e intervenção junto aos escolares a partir da pesquisa. Binet (1857-1911), Wallon (1879-1962), Zazzo (1910-1995) e Gratiot-Alphandery fazem parte desse percurso.

Nos fins de 1890, Binet lançou o que é considerado como um dos primeiros tratados de Psicologia Escolar: o livro *Ideés modernes sur les enfants*.

Ainda na França, Zazzo e Gratiot-Alphandery concretizaram, em escolas primárias e secundárias respectivamente, a idéia walloniana de criação e funcionamento de serviços de Psicologia para escolares de intervenção contínua a partir do início da vida na Escola. Após a segunda guerra, o Governo francês destacou a necessidade da inserção da Psicologia na escola. Os estudos e testes desenvolvidos durante o período da segunda grande guerra contribuíram para esse acontecimento.

Não obstante as contribuições desses diferentes países à História da Psicologia na Educação, autores como French (1990) costumam dizer que é em 1910, na Alemanha, que Stern (1938-1957) usa pela primeira vez a denominação “Psicologia Escolar”. Esse pesquisador presidiu o “Instituto de Psicologia Aplicada” cuja influência estendeu-se por vários países.

A Alemanha recebeu influências e contribuições de outros cientistas, como por exemplo, Ebbinghaus (1850-1909), aluno de Wilhelm Wundt do laboratório de Leipzig onde muitos dos primeiros psicólogos experimentais foram formados. Herman Ebbinghaus pesquisou sobre a interferência dos horários na vida escolar infantil. Foi, ainda, o primeiro na Psicologia a realizar estudos sobre a capacidade de armazenamento mnemônico.

Além do autor supracitado, a Alemanha recebeu subsídios teóricos de Stumpf (1848-1936) que se tornou presidente da “União para a Psicologia da Criança” fundada em 1899. Carl Stumpf investigava assuntos de Pedagogia Experimental e fundou o intencionalismo, que define o pensamento como um “atender a objetos”, ou seja, o intencionalismo se ocupa mais com os processos mentais e menos com o conteúdo da mente.

No Brasil, as idéias psicológicas⁴ ligadas à Educação datam do período colonial. Correia e Campos (2000), Cruces (2003) e Massimi (2001, 2004) mostram que, nesse período, os jesuítas recorriam às idéias psicológicas para conversão dos nativos, os índios.

A Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola (1491-1556), monopolizou a Educação brasileira por dois séculos: o XVI e o XVII.

Chegaram ao Brasil colônia em 1549 com o Governador-Geral⁵ Tomé de Souza. Consideravam a educação “como instrumento privilegiado para criar um homem novo e uma nova sociedade no Novo Mundo” (Massimi, 2004, p. 29).

A Companhia de Jesus pretendia introduzir os ameríndios na cultura européia. Para isso, criaram a primeira rede de ensino do Brasil, construindo escolas, compêndios de gramática da língua tupi-guarani, etc.

Massimi (2001) destaca que os jesuítas desenvolveram um conhecimento acerca da subjetividade e comportamento humanos, o qual servira de alicerce para sua atuação educativa junto aos indígenas. Para a autora, esse conhecimento é relevante do ponto de vista da construção da Psicologia Moderna, pois apresenta dupla dimensão: uma especulativa, cuja aplicação se dá no ensino e na produção filosófica da companhia; e outra prática, a qual se denomina Medicina do Ânimo ou alma, de origem greco-romana.

⁴ Chartier (1990) apresenta como idéias psicológicas os conhecimentos e práticas psicológicas presentes em contextos, sociedades e culturas específicas, os quais expressam, assim, uma visão de mundo.

⁵ No período de colonização, o isolamento das colônias em relação a Portugal constituiu-se como um dos principais problemas. Para sanar esta situação, o governo português passou a enviar para suas colônias um governador-geral que auxiliaria e defenderia as capitanias hereditárias. O governador-geral personificava a centralização do Estado português, coordenando as ações dos donatários das capitanias. O primeiro governador-geral do Brasil foi Tomé de Souza e a capitania da Bahia a primeira sede do governo-geral, pois se localizava num ponto médio do litoral da colônia brasileira, o que facilitaria a comunicação com as outras capitanias hereditárias.

Dessas dimensões, a especulativa aparece em obras chamadas de tratados Conimbricenses. Nesses tratados evidenciam-se conceitos desses conhecimentos.

Na dimensão prática das idéias psicológicas desenvolvidas pelos jesuítas, situa-se a definição da alma como o princípio da atividade humana. Isso corresponderia ao que a Psicologia Moderna toma como funções psíquicas, sensoriais, mentais, intelectuais...

A companhia de Jesus era influenciada pelos movimentos Humanista e Renascentista, além das idéias aristotélicas. Enfatizava um homem ético que constrói a si próprio e cujas ações são resultado da dinâmica psíquica e das interações entre o intelecto e o desejo (de tradição aristotélica).

Acreditavam que o homem tinha uma inclinação para o bem. Aprender era importante para eles, pois a partir do intelecto o homem poderia codificar intelectualmente os objetos e acontecimentos, julgando-os bons ou maus, possibilitando inclinar-se para o bem sem se deixar dominar pelas paixões.

A companhia de Jesus necessitava da formulação de práticas de caráter pedagógico e psicológico para alcançar a catequese dos índios brasileiros, pois aliado ao valor que atribuíam à Educação estava a importância atribuída à espiritualidade. Conhecer a si mesmo e o diálogo interpessoal favoreciam a compreensão da dinâmica interior da pessoa e, conseqüentemente, de seus comportamentos.

Correia e Campos (2000) apontam a produção jesuíta no Brasil como raízes, não apenas da Psicologia, mas de um interesse pelos problemas educacionais.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos dos reinos portugueses pelo Marquês de Pombal (1699-1782) o qual empreendeu reformas no sistema educacional brasileiro que ficaram conhecidas como “reformas pombianas”, cujo objetivo era, entre outros aspectos, centralizar a Educação nas mãos do Estado. Para que isso acontecesse era

imperioso o afastamento dos jesuítas das terras portuguesas. Para Haidar (1973), as reformas de Pombal na Educação de Portugal e suas colônias tinham o fim de criar um modelo escolar que servisse aos propósitos mercantilistas portugueses.

Depois da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, ocorreu o “colapso das frágeis bases de educação popular” (Pfromm Netto, 2001, p. 30). No Brasil colônia e império, a educação limitava-se a uma alfabetização precária centralizada no Rio de Janeiro, sede da província.

– Os primórdios da Psicologia Científica no Brasil e as Escolas Normais.

No século XIX, no Brasil Império, surgiram os Liceus Províncias os quais formavam alunos para o Ensino Superior. Nesse período, as Escolas Normais começaram a aparecer. Essas escolas ocupavam-se da formação de professores secundaristas.

A transferência da Coroa portuguesa para o Brasil⁶ no início do século XIX, promoveu o desenvolvimento de estruturas para a formação de aparatos administrativos. No campo educacional, uma das medidas de D. João foi a criação de duas escolas superiores de medicina. Nessas escolas, a Psicologia passou a ter um espaço. “Vários estudos (...) demonstram que o interesse pela Psicologia no Brasil surgiu (...) principalmente na área médica” (Carvalho, 2000, p. 99).

O pesquisador supracitado ressalta que depois da segunda metade do século XIX: “A Psicologia brasileira, que vinha sendo gestada nos domínios da Medicina e da

⁶ A Família real portuguesa deixou as terras lusitanas no dia 29 de novembro de 1807 em função da invasão francesa a Portugal ordenada pelo imperador Napoleão Bonaparte, devido a desobediência portuguesa ao Bloqueio Continental à Inglaterra. A corte portuguesa chegou à Bahia, então centro administrativo do Brasil, em 22 de janeiro de 1808.

Pedagogia, tornar-se-ia caudatária do pensamento positivista imperante no pensamento científico-filosófico brasileiro e na Psicologia ocidental” (Carvalho, 2000, p. 100).

Correia e Campos (2000) também apontam o caráter positivista da Psicologia brasileira desde o século XIX. Para os autores:

A forma como esses assuntos⁷ psicológicos passaram a ser tratados na Pedagogia, desde o final do século XIX, associados com outros temas abordados a partir da Medicina, através da metodologia experimental e da orientação positivista expressas no uso da Psicometria, evidenciava os primórdios da Psicologia científica no nosso país. (Correia e Campos, 2000, p. 65)

Frente a essa característica, autores como Cruces (2003) e Pfromm Netto (2001) destacam que, no Brasil, num período entre os séculos XIX e XX, os conhecimentos psicológicos foram usados, em especial, para exames de doentes mentais e crianças em instituições médicas e pedagógicas.

De fato, a história da Psicologia Escolar no Brasil aproxima-se do percurso das instituições médicas e das Escolas Normais. Tanto que Pfromm Netto (2001), organizando o percurso histórico da Psicologia Escolar no Brasil, atribui um primeiro momento da Psicologia científica ao desenvolvimento dessas Escolas num período que vai de 1830 a 1940.

Outros autores, como Antunes (2004) e Correia e Campos (2000) também destacam a importância das Escolas Normais para o afloramento da Psicologia no Brasil no campo da Educação.

⁷Recorrendo a Antunes (1991), Correia e Campos (2000) apontam os seguintes assuntos: estudo de métodos de ensino, da educação das diferentes faculdades psíquicas do homem, processos envolvidos na aprendizagem e a utilização de recompensas e castigos como instrumentos educativos.

Entre 1895 e 1905, a República tomou a incumbência de expandir as Escolas Normais pelo Brasil. “A necessidade de expandir a escolarização trouxe grandes debates e muitas propostas⁸, cuja tônica residia na defesa da elevação do Brasil à condição de potencia mundial” (Antunes, 2004, p. 113).

Nesse mesmo período, em fins do século XIX, nasceram as primeiras entidades representativas dos educadores como a Associação Brasileira de Educação – ABE. Surgiu, também no Rio de Janeiro, em 1890, o Pedagogium, que foi idealizado por Ruy Barbosa (1849-1923) como um centro de produção de saber e realizações educacionais. Nele, em 1897, instalou-se o primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica do Brasil, o qual foi pensado pelo médico e pesquisador francês Alfred Binet.

Sob a direção de Manoel Bonfim (1868-1932) esse laboratório funcionou durante quinze anos publicando suas investigações na Revista Educação e Pediatria. Mas, Bonfim argumentava contra as pesquisas realizadas em laboratório. Considerava as condições propiciadas restritas e artificiais, impedindo, assim, a compreensão da complexidade dos fenômenos psicológicos, especialmente do pensamento. O pesquisador acreditava que o psiquismo humano constituía-se como um fenômeno histórico-social. Sua postura o afastou do laboratório. Para Cruces (2003), as atitudes e pensamentos de Bonfim levam a crer que não eram homogêneas concepções sobre a utilização e aplicação dos testes psicológicos as quais não consideravam seu impacto no desenvolvimento biopsicossocial das pessoas. Sofriam resistências e contraposições.

Segundo o que já ressaltamos anteriormente a partir de Cruces (2003) “a Psicologia desenvolveu-se muito, no Brasil, para atender aos problemas da Educação,

⁸ Segundo Cruces (2003), as questões pedagógicas pouco penetravam nessas propostas. Só com a introdução, no Brasil, das idéias educacionais e pedagógicas da Escola Nova é que a defesa de uma organização escolar eminentemente pedagógica se instalou, aproximadamente à década de 1920, período em que a demanda por profissionalização em Psicologia aparece no país. É aí que a formação de profissionais e credenciamento de cursos ganha vulto.

sobretudo a formação de professores” (p. 20). Em 1912, a disciplina de Pedagogia das Escolas Normais de São Paulo foi desmembrada em Psicologia, Pedagogia e Metodologia. Destinado à preparação de professores, o ensino de Psicologia tornou-se obrigatório pela primeira vez.

Pfromm Netto (2001) reflete que em Minas Gerais, no fim da década de 1920, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte constituiu-se como parâmetro para o ensino da Psicologia no Brasil. No futuro, essa escola e seu laboratório de Psicologia uniram-se à Escola Normal do Estado, formando o Instituto de Educação sob a diretoria de Helena Antipoff (1892-1974) cuja influência principal foi Claparède, a perspectiva psicanalítica de Adler (1870-1937) e o socialismo cultural da Escola Russa.

Antunes (2004) e Cruces (2003) asseveram que na Escola Normal Oficial de Pernambuco, em 1929, surgiu o Instituto de Seleção e Orientação Profissional – ISOP (advindo do Instituto de Psicologia de Pernambuco). Esse instituto foi responsável por cursos de formação, aperfeiçoamento e extensão para psicotécnicos e orientadores profissionais. Ajudou na consolidação e difusão das práticas psicológicas no Brasil.

Entre as décadas de 1830 e 1940, a Psicologia no Brasil teve nos testes psicológicos e em suas aplicações, padronizações e aperfeiçoamento junto aos escolares, os principais objetos de estudos dos laboratórios das Escolas Normais e de seus pesquisadores. Pfromm Netto (2001) coloca que uma amostra disso foi o I Congresso de Psicologia do país. Esse congresso aconteceu em 1938. Os trabalhos nele apresentados destacavam resultados e observações dos testes psicológicos aplicados em crianças, a conduta e adaptação dos escolares, etc.

A Escola Normal de Salvador foi outro exemplo dessa “vocação” psicométrica da Psicologia Escolar brasileira. Antunes (2004) mostra Isaías Alves (1888-1968) como

membro dessa instituição cujo destaque nacional deveu-se à divulgação, aplicação, revisão e adaptação de testes.

O autor também destaca a Escola Normal de Fortaleza pela atuação de Lourenço Filho (1897-1970) que desenvolvia pesquisas sobre a maturidade para leitura e escrita desde a Escola de Piracicaba.

Antunes (2004), Correia e Campos (2000) e Cruces (2003) apontam outras Escolas e pesquisadores, destacando, assim, as contribuições das Escolas Normais e dos pesquisadores que nelas trabalharam para a difusão da Psicologia no Brasil. Genuinamente,

As Escolas Normais foram, pois, essenciais para o desenvolvimento da Psicologia e, certamente, protagonistas de primeira grandeza no processo de autonomização da Psicologia no Brasil. Sua tarefa constituiu em divulgar e difundir o conhecimento psicológico produzido na Europa e nos Estados Unidos por meio do ensino, da produção de obras e da vinda de importantes psicólogos estrangeiros. Foram importantes pela produção de pesquisas; pela formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia; pela introdução dos conhecimentos da área em intervenções práticas e por terem sido o alicerce para a introdução da Psicologia como matéria do ensino superior. (Antunes, 2004, p. 117)

Na década de 1970, a “Reforma Jarbas Passarinho” extinguiu o ensino normal no Brasil. As contribuições das Escolas Normais à história da Psicologia se encerravam.

– O ensino universitário da Psicologia no Brasil antes da criação dos cursos de graduação em Psicologia e da regulamentação profissional.

Pfromm Netto (2001) aponta como uma outra fase da Psicologia Escolar no Brasil o período em que era ensinada nas universidades antes da regulamentação da profissão e dos cursos de graduação que datam da década de 1960.

Algumas faculdades de Filosofia inauguraram cursos básicos de Psicologia. Entre elas pode-se citar a do Rio de Janeiro, a Faculdade de Filosofia da USP e a do Rio Grande do Sul. A iniciativa dessas faculdades, segundo Cruces (2003), era atender a uma necessidade de profissionalização e especialização na área.

Tal demanda pela profissionalização em Psicologia cresceu. A autora supracitada, juntamente com Baptista (2004), mostram que no início da década de 1950 a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, cujos líderes eram Mira y Lopez (1896-1964) e Lourenço Filho, passou a perseverar no encaminhamento para o Congresso Nacional de um anteprojeto de lei que regulamentasse os cursos e o exercício da profissão em Psicologia no Brasil.

Cruces (2003) reflete: frente a isso, o Conselho Nacional de Educação solicitou às Associações e Institutos de Psicologia indicações para a regulamentação dos cursos e da profissão.

Em fins de 1953, a Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP) e o ISOP elaboraram o primeiro anteprojeto de lei enviado ao Conselho. Esse anteprojeto propunha um curso de Bacharelado com três anos de duração cuja temática central seria o

embasamento teórico, a saber, os fundamentos de Psicologia e áreas semelhantes. Além de uma Licenciatura em dois anos, responsável pela formação técnica especializada, fundamentando a prática em psicotécnica da Educação, do trabalho e ajustamento clínico.

Pfromm Netto (2001) mostra que, ao ser enviado ao Ministro responsável pelo parecer, o anteprojeto foi encaminhado para exame de um professor universitário contrário à autonomia da Psicologia o qual, por isso, inviabilizou o projeto.

Em 1957, o Conselho Nacional de Educação formulou um anteprojeto que substituiu o elaborado pela ABP e ISOP. Esse segundo fixava dois níveis de formação: o Bacharelado e a Licenciatura. A Psicologia, porém, continuaria vinculada às Faculdades de Filosofia.

Ao chegar à Comissão de Educação e Cultura, o segundo anteprojeto foi reprovado. Adauto Cardoso (1904-1974), Ministro do Supremo Tribunal Federal, sugeriu, então, que a ABP e o ISOP voltassem a elaborar um projeto para a regulamentação profissional da Psicologia.

Essas instituições organizaram uma formação acadêmica de seis anos divididos igualmente entre Bacharelado e Licenciatura. Ao final do curso, estaria garantida ao profissional a atuação nas áreas do trabalho, clínica e escolar. Esse novo anteprojeto pretendia uma conciliação entre Medicina e Psicologia: substituiu a terminologia “prática psicoterápica” por “solução de problemas de ajustamento”, o que viria a ser função privativa do psicólogo.

No início da década de 1960, o próprio Governo Federal percebeu o imperativo de regulamentação da profissão e dos cursos de graduação. “Em 1962, o governo Federal reconheceu a necessidade de aprimorar a formação dos profissionais e de

restringir quaisquer abusos eventuais em relação à prática da Psicologia” (Cruces, 2003, p. 23).

Neste mesmo ano, a Lei Federal nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, estabeleceu essa regulamentação, prevendo cursos de cinco anos. Para as Faculdades de Psicologia, o artigo 16º dessa lei estabeleceu a organização de serviços de atendimentos clínicos e dirigidos à Educação e ao Trabalho: “As Faculdades que mantiverem cursos de Psicólogo deverão organizar serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados” (Brasil, 1962, p. 03).

O capítulo 3º da Lei nº 4.119 previa os direitos conferidos ao psicólogo. Diz este capítulo: “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” (Brasil, 1962, p. 02).

Além dessas funções, a Lei Federal nº 4.119 garantia como funções do psicólogo a direção de serviços de Psicologia, ensino de Psicologia, supervisão profissional de alunos dos cursos de Psicologia, etc.

A regulamentação trouxe status à profissão e, conseqüentemente, ao profissional. O número de psicólogos e de cursos universitários cresceu. Em 1967, mais de trinta novos cursos universitários foram inaugurados.

Uma nova etapa na história da Psicologia se iniciava.

– A inserção do ensino da Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia.

A década de 1960 se caracteriza pela regulamentação da profissão de Psicólogo e dos cursos de graduação. Um currículo mínimo foi estabelecido de modo que contemplasse as áreas clínica, escolar e organizacional. As atribuições do psicólogo também foram estabelecidas.

Carvalho (2000) argumenta que na década seguinte, a categoria profissional viveu a necessidade de criação de conselhos reguladores da prática em Psicologia.

Em 1971, a Lei 5.766 criou o Conselho Federal de Psicologia que passou a atuar em 1973, sendo regulamentado somente em 1977 pelo Decreto nº 79.822.

Quanto à década de 1970, esta é, para a Psicologia, um momento de afirmação, apesar das duras críticas e ataques encabeçados pela corporação médica a qual almejava garantir direitos sobre a intervenção nos “problemas de ajustamento”.

O autor anteriormente citado destaca que nesse período de tempo, “percebia-se uma profissão em busca de identidade – com uma expansão quantitativa possibilitada pelas reformas de ensino que produziram uma multiplicação de universidades e instituições de ensino superior” (Carvalho, 2000, p. 102).

Para este autor, um exemplo clássico dessa ideia é a pesquisa realizada por Sylvia Leser de Mello, em 1975, buscando uma compreensão da Psicologia paulistana àquele momento, bem como inquietações e mal-estar enfrentados pelos alunos dos cursos de graduação em Psicologia da USP.

Nesse sentido, afirma:

esse problema tem uma origem mais complexa. Teoricamente, esta é a pergunta que preside à elaboração do currículo para um curso de Psicologia: o que é um Psicólogo? (...) O curso sempre teve dificuldades para oferecer aos alunos uma “prática” satisfatória. (Mello, 1975/1997, p. 442)

Na literatura, verifica-se que as décadas de 1970 e 1980 caracterizam-se por um momento de reflexão acerca das práticas realizadas na Psicologia. Correia e Campos (2000), Cruces (2003, 2005), Moreira (1994), entre outros, destacam esse momento como um instante em que a Psicologia passou a refletir sobre sua atuação historicamente atrelada à testagem psicológica.

Foi a partir da segunda metade da década de 1970 do século que se encerrou, que se evidenciou no Brasil um crescente movimento de reflexão e crítica a respeito das relações entre a Psicologia e a Educação, buscando compreender os determinantes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar. (Maluf, 2003, p. 135)

Maluf (2003) explica que a prática limitada à clínica e à avaliação psicométrica descontextualizada já era criticada internacionalmente. Nos últimos anos da década de 1980 e nos primeiros de 1990, as publicações científicas nacionais iniciaram indicações sobre caminhos diferentes para as relações entre a Psicologia e a Sociedade.

Neste sentido,

é possível dizer que as críticas feitas à Psicologia pela própria Psicologia foram os mais substanciais fatores para sua superação, o que pode ser ilustrado pelo aumento quantitativo e qualitativo de sua produção, abrangendo a pesquisa, os campos de aplicação, o ensino, as publicações, as entidades representativas, os congressos, atividades essas que, sem dúvida, contribuíram para que se possa dizer que elas forjaram um possível novo momento histórico da Psicologia no Brasil. (Baptista, 2004, p. 148)

Assim sendo, autores como Loureiro (1997), Patto (1997), além de Souza e Machado (1997), dentre outros, também destacam esse reposicionamento da Psicologia Escolar no Brasil, passando de uma tendência psicologista de “reduzir ao nível individual ou grupal realidades que são sociais em sua essência” (Loureiro, 1997, p. 451) para uma perspectiva que agrega a historicidade humana, além de determinantes políticos e sociais, os quais conjuntamente interferem na realidade psíquica. É uma nova Psicologia Escolar: Uma Psicologia Escolar Crítica cujo alicerce é a promoção do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Portanto, de acordo com Pfromm Netto (2001), são marcos para esse novo modo de encarar a relação entre a Psicologia e a Educação: o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar em 1991, A criação da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) em 1990 e a realização do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar em 1994 na PUCCAMP associada ao II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.

Então, a partir dos últimos anos do século XX,

Constroem-se, também, modelos de trabalho específicos para os psicólogos dessa área, que envolvem não apenas o *aluno*, mas toda a instituição e que se tornam mais consistentes e eficazes na medida em que as investigações e intervenções são mais adequadas à nossa realidade e se propõem a transformá-la, tornando-a mais justa e mais humana. (Cruces, 2003, p. 27)

De acordo com Maluf (2003) a Psicologia Escolar/Educacional estaria entrando numa nova fase na qual novas práticas estariam sendo reconhecidas. Essas práticas resgatariam a dívida social e escolar que a Psicologia contraiu devido ao seu passado marcado por atuações acríticas, as quais acabaram por colocar o psicólogo quase que exclusivamente a serviço das classes mais abastadas, mantendo a exclusão social e produzindo justificativas para preconceitos.

A esse respeito, todavia, Araújo e Almeida (2005) declaram que a Psicologia Escolar/Educacional vive hoje um momento de falta de clareza e indefinições acerca da identidade profissional (como já alertava Mello em 1975). Essas autoras, como Cruces (2005) e Guzzo (2001), destacam a inserção do psicólogo no âmbito da Educação num novo paradigma de atuação, cujo fazer transforme as cristalizações em torno do desenvolvimento humano, mudando o foco do fracasso escolar para uma cultura de sucesso educacional. A mirada do psicólogo escolar/educacional não pode ser a patologia, mas sim a saúde psicológica pela construção de estratégias que a promova e estabeleça o bem-estar do sujeito.

Hoje, a reflexão sobre seu fazer profissional faz parte da atuação do Psicólogo. Para Guzzo (2001), os profissionais que atuam na área escolar/educacional enfrentam três categorias de dificuldades em sua formação:

1. A deficiência dos currículos universitários que não preparam o profissional para a realidade escolar. Pesquisas realizadas por Bensi (1996), Gomes (1995) e Noronha (1995), as quais são apontadas pela autora, demonstram que os psicólogos escolares reclamam da formação que receberam e se queixam da ausência de modelos de atuação.
2. A ausência de modelos de atuação apropriados à realidade brasileira. Os psicólogos escolares que já não estão nas universidades sentem-se isolados, distantes do que é produzido na área. A autora considera que há muito a se investigar e produzir para a reflexão sobre um modelo de atuação em Psicologia Escolar/Educacional para o Brasil de maneira que é imperiosa uma interlocução entre as agências formadoras, as associações científicas e as profissionais.
3. A ausência de padrões éticos e profissionais difundidos e conhecidos pela comunidade. Visto que para o leigo é difícil saber se está sendo bem atendido pelo psicólogo, suas exigências são, em certa medida, inexistentes. A identidade profissional do psicólogo escolar não fica clara. Suas atribuições e funções são, até certo ponto, desconhecidas. Então, sem uma identidade profissional, ocorre também uma desvalorização do psicólogo.

No entanto, Araújo e Almeida (2005) reiteram:

O que o psicólogo escolar precisa, hoje, não é só que se aponte o quão deficiente, fragmentada e insuficiente foi ou está sendo sua formação – os desafios e dilemas cotidianos já lhe imputam essa verdade. As expectativas por uma atuação que, simbólica e concretamente, “faça a diferença”, clamam por definições, orientações, pontos de ancoragem comuns que justificam o que se denominam

*bases de referência*⁹ para a formação do desenvolvimento de competências. (Araújo e Almeida, 2005, p. 252)

De acordo com as mesmas autoras, a Psicologia Escolar/Educacional não carece de modelos de atuação ou verdades, pois elas podem cristalizar possibilidades de mudança e esconder os caminhos que devem realmente ser trilhados para essa inserção num novo paradigma.

A necessidade é de alternativas de atuação respaldadas em pesquisas, teorias e práticas reflexivas construídas sob a ética do compromisso social.

Na atualidade, cada vez mais, a Psicologia Escolar/Educacional tem refletido sobre a interação entre a teoria e a prática. Saiu-se de uma perspectiva de que a prática seria estéril de produção de saber, um lugar de aplicação da teoria. A Escola é vista hoje como um lugar eminentemente social no qual o psicólogo precisa articular seus saberes e fazeres com os de outros profissionais e áreas. Assim, a Psicologia Escolar/Educacional propõe-se a contribuir com uma realidade social diferente e transformadora.

Gomes (2002) destaca, então, o psicólogo escolar como um agente de mudanças cuja função principal é a promoção do processo ensino-aprendizagem.

Correia e Campos (2000) compartilham a concepção do psicólogo escolar como promotor do processo ensino-aprendizagem. Destarte, a partir de Andaló (1984) e Souza (1992) apontam a imagem social do psicólogo escolar atrelada a dois aspectos: primeiro, de um salvador onipotente; e depois, de alguém que ameaça e persegue. Denunciam, ainda, uma terceira imagem: A figura de marketing, meramente decorativa na instituição escolar.

⁹ As autoras apontam como “Bases de referência” uma dimensão formativa ampliada para um contexto de desenvolvimento profissional que contemple e mobilize saberes científicos e da experiência para que o psicólogo construa suas competências.

Recorrendo a Moreira (1994) argumentam que, antes de fazer ou endereçar questionamentos à Psicologia no campo educacional, é preciso refletir que essa ciência não responde a todas elas. São muitas as dimensões envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Sozinho, o psicólogo escolar não pode reverter por completo o quadro estabelecido na Educação por séculos. Ele precisa realizar um trabalho que se articule com o de outros profissionais e da comunidade escolar. O psicólogo escolar precisa interrogar a realidade educacional na qual está inserido.

Sob esta óptica, pesquisas apontam diversas perspectivas de atuação para o psicólogo escolar/educacional. Araújo e Almeida (2003) referem, a partir de pesquisa realizada com 150 psicólogos da SEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal) no ano de 2000, a promoção da formação continuada dos professores sendo referida pelos profissionais como um papel ou função do psicólogo escolar. Del Prette (2002) também destaca a formação do professor como uma das tarefas do psicólogo escolar. Para a autora, a formação docente continuada é uma alternativa de atuação do Psicólogo Escolar, pois este profissional conhece fundamentos da educação, processos de ensino, relações humanas e fundamentos construtivistas.

Como já dissemos anteriormente, a formação docente é apontada como uma possibilidade à *práxis psi* no interior da Escola. No entanto, para que possamos compreender o conceito e articulá-lo com o objetivo do nosso estudo (verificarmos quais premissas sustentam as afirmações dos autores que consideram ser papel do psicólogo escolar/educacional a atuação junto à formação docente) se faz preponderante que compreendamos tal conceito e as diversas possibilidades de praticá-lo. É isso a que nos propomos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II

Formação de Professores: Concepções e práticas

O presente capítulo objetiva discutir as diferentes concepções apresentadas na literatura acerca da formação docente. Demonstra, conseqüentemente, as implicações de tais concepções na prática de professores e um breve percurso histórico, possibilitando uma maior compreensão dos modos como as diferentes perspectivas em formação docente têm se articulado na história da Educação e pelos autores da Psicologia Escolar/Educacional que tomam a temática para suas discussões.

Assim, diante desses desígnios, iniciamos discutindo que no Brasil, a pedagogia moderna esteve no cerne das práticas pedagógicas a partir do final do século XIX e se estendeu por anos da República do café-com-leite¹. Estruturava-se, segundo Carvalho (2000), sobre o primado da visibilidade: educar era uma arte pautada na boa imitação de modelos. Partindo da observação das práticas em sala de aula, o professor seria capaz de extrair princípios aplicáveis em sua atuação profissional.

Os fundamentos da pedagogia moderna interferiam fortemente nos modos de formação docente. Ensinar o ofício de ser professor era repassar um modo de ação, seja pela transmissão de roteiros ou na possibilidade de visualizar o trabalho de outros. O método de ensino não era dissociado da prática. Assim, as Escolas Modelos anexas às Escolas Normais eram o espaço adequado para essa formação.

¹ Schwartzman (2001) discute que o período da República entre os anos de 1889 e 1930 ficou conhecido como a “República do Café-com-Leite”, ou da “política dos governadores”. Essas denominações deveram-se às influências políticas das oligarquias dos estados de São Paulo, produtor de café, e Minas Gerais, predominantemente pecuarista. Assim, esse momento histórico brasileiro caracterizou-se, social e politicamente, pela economia calcada no modo de produção agro-pecuarista e pelo poder dos “coronéis”. Em 1930, os estados que ficavam excluídos da “política dos governadores” reuniram-se e inauguraram um novo período da história brasileira: a Era Vargas.

Carvalho (2000) discute ainda que, a partir da segunda metade da década de 1920, o modelo pedagógico hegemônico, a pedagogia moderna, demonstrou esgotamento na sua capacidade de normatização da atividade docente devido às transformações políticas, sociais e culturais enfrentadas pelo Brasil no início do século XX.

A instauração da República Velha (1889 – 1930), apesar de manter a agricultura como uma importante estrutura do plano econômico, se caracterizou por um impulso no processo de industrialização brasileiro e crescimento urbano. O Estado de São Paulo, por exemplo, constitui-se como centro dessa expansão, pois era um importante produtor de café e possuía um considerável número de imigrantes que serviram de mão-de-obra para a indústria a qual, diferentemente da agricultura, necessitava de um trabalhador diferenciado cuja formação permitisse atuar nas fábricas e com seus maquinários.

Em meados da década de 1920, a pedagogia moderna passou a ser alvo de inúmeras críticas cujo centro estava na pretensão de construir uma pedagogia de cunho científico. Nesse contexto, de acordo com Carvalho (2000), a pedagogia da Escola Nova começou, gradativamente, a ocupar o lugar hegemônico de normatização do fazer dos professores brasileiros.

A Escola Nova baseava-se no pragmatismo e vitalismo. O indivíduo precisaria dirigir a ação para organizar sua aprendizagem. Além disso, essa nova pedagogia trouxe consigo o conceito de classes homogêneas organizadas de modo seriado com ensino simultâneo, regular e organizado disciplinarmente. Para a composição perfeita dessas classes, conforme Carvalho (2000) apresenta, era necessário o exame mental dos escolares por meio dos testes psicológicos.

Sendo dessa forma, a pedagogia da Escola Nova exigia uma nova formação docente. Para ser professor era necessário conhecer teorias psicológicas (a saber, o

behaviorismo, escola psicológica hegemônica no período), além de autores como Claparède, Dória e Durkheim; já que a leitura desses autores faria o professor compreender os fundamentos escolanovistas que pretendiam uma modificação na mentalidade docente e conseqüentemente em sua concepção sobre os fins sociais da Educação.

Costa e Silva (2000) demonstram que as décadas de 1950 e 1960 se caracterizam por inúmeras mudanças no modo de vida. A população que antes se organizava basicamente no campo, tornou-se eminentemente urbana em busca de emprego e renda. O processo de urbanização e industrialização se acelerou e consolidou. Assim, a Educação passou por uma intensificação de desafio extremamente complexo, desafio este que já vinha sendo enfrentando desde os primeiros anos da República: formar a mão-de-obra adequada à indústria só que agora em números bem mais expressivos.

Os anos de 1960 também são discutidos por Lelis (2001). A autora mostra que esse período se caracteriza pela responsabilização do aluno por seu sucesso ou fracasso escolar, semelhante ao que vimos acontecer no campo da Psicologia Escolar/Educacional quando nos referimos a um período anterior à mudança paradigmática ocorrida nessa área de saber entre as décadas de 1970 e 1980 como vimos anteriormente.

Quanto à década de 1970, Lelis (2001) afirma que se caracterizou por mudanças sociais que pediram do docente uma postura tecnicista, ou seja, aplicação de técnicas para a formação de mão-de-obra adequada ao mercado capitalista.

Arce (2001), além de Dias e Lopes (2003), apontam que, nesse período, inauguram-se as críticas aos educadores acerca do fracasso escolar. A Escola era criticada como reprodutora da estrutura de classes e da desigualdade social. A

Psicologia Escola/Educacional passa, nesse mesmo período, por uma mudança paradigmática nessa direção.

Leitão (2004) demonstra que na década de 1980, as críticas ao modo como a Educação promovia o fracasso escolar ganham impulso, se sustentando no argumento de que o professor não se percebia implicado nesse fracasso, pois sua formação era insuficiente para isso e se constituía, pois, como um problema a ser resolvido. Arce (2001) e Leitão (2004) comentam que a literatura na área da Educação aponta a má formação do professor como produtora do fracasso escolar, fazendo retornar essa responsabilidade às agências formadoras (em especial, à Universidade) as quais passaram a ser alvo de críticas que, segundo Lelis (2001), buscavam a mobilização dos conhecimentos teóricos e metodológicos calcados na Academia para uma transformação da prática em sala de aula. Nesse contexto, o tema da formação docente ganha vulto.

As décadas de 1970 e 1980 são mostradas por Arce (2001) como o período em que a Educação é apontada no contexto neoliberal como um modo de erradicação da pobreza², uma “chave mágica”, pois garantida a instrução ao indivíduo, estaria garantida, também, a igualdade de possibilidades de competição no mercado de trabalho. Para a autora, a Educação prestou-se, então, à formação do homem neoliberal competitivo, ou seja, caracterizou-se como um investimento no capital humano.

Arce (2001) demonstra, ainda, que nesse contexto as políticas educacionais circulariam em dois eixos: o da descentralização e o da centralização.

A descentralização das políticas educacionais poria a Escola no mercado competitivo do capital como uma empresa formadora do melhor trabalhador a ser

²Arce (2001) aponta que após o fim do Estado de Bem-Estar Social, inaugurou-se o neoliberalismo caracterizado por um Estado mínimo e liberdade individual em que cada um é responsabilizado por sua situação social. A Educação; aliada à Segurança e à Justiça, torna-se garantia à igualdade no mercado de trabalho. A Segurança e a Justiça são assim consideradas por manterem a estabilidade e a seguridade da sociedade.

inserido no mercado de trabalho. Já a centralização dessas políticas fez com que o Governo assumisse a responsabilidade sobre o que deveria circular entre os indivíduos, garantindo a formação do trabalhador adequado ao mercado neoliberal. Assim, a formação dos professores precisaria se alicerçar em resultados, em afiançar a competitividade aos que freqüentassem a Escola e não nos pontos de vista teórico, histórico e filosófico da Educação.

Em 1983, Mello lançou um artigo apontado como paradigmático na área educacional. Apontava o professor como transformador da realidade social e não como mero reprodutor de conhecimentos necessários ao bom trabalhador neoliberal.

É nesse contexto de transformação da prática docente e, conseqüentemente, de sua formação que ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED, se organiza e consolida.

A ANPED é uma sociedade civil fundada em 1976 que objetiva a solidificação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Fomenta a produção científica no campo educacional e por isso representa uma importante referência nesse campo de pesquisa. Atualmente se organiza em um Grupo de Estudo³ e vinte e três Grupos de trabalho, dentre eles, se pode citar o Grupo de Trabalho em Formação de Professores criado em 1983.

Este grupo se ocupa de pesquisas que, tratem tanto da formação docente inicial, quanto da formação continuada. A formação inicial é compreendida como os conjuntos de licenciatura, as Escolas Normais e o curso de Pedagogia; e da formação docente

³ Os GT's da ANPED, para serem constituídos, precisam funcionar durante 2 anos no formato de Grupos de Estudo (GE), com aprovação prévia da Assembléia Geral. Atualmente, a ANPED apresenta um GE organizado, o Grupo de Estudos Educação e Arte.

continuada a qual é apontada como aquela que se dá em trabalho, em serviço, ou seja, no próprio contexto de atuação do professor.

André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), num estudo denominado ‘Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil’, discutem que no período de 1992 a 1998, o GT Formação de Professores da ANPED se constituiu como a principal fonte de análise, demonstrando que 22% das pesquisas destinam-se à Formação Continuada contra 41% das produções dirigidas à Formação Inicial, as quais se organizam em seis eixos principais:

- a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente, e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.
- (André et al., 1999, p. 305)

Os autores supracitados demonstram que para a ANPED, a Formação Inicial não se encerra em si. Deve ser articulada com diferentes aspectos da formação e da prática docente, fazendo interagir as dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Já a formação docente continuada aparece nos estudos do GT da ANPED a partir de três aspectos mais contundentes, a saber: “a concepção de formação continuada; propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo” (André et al., 1999, p. 305).

Os mesmos autores observam que os estudos do GT Formação Docente da ANPED destacavam a formação continuada de professores como um meio para o desenvolvimento social, aspecto que a partir da década de 1990, segundo Costa e Silva (2000), fez a formação de Professores aparecer como uma possibilidade para a melhoria da qualidade de ensino. Assim as preocupações com o tema e a ampliação de estudos sobre ele seriam justificáveis.

Diversos autores sustentam que o termo “Formação de Professores” pode suscitar inúmeros sentidos e dirigir diferentes concepções. Duek (2006) e Leitão (2004), por exemplo, ressaltam que o termo implica em compreensões que vão desde moldar o professor partindo de uma prática pedagógica pré-estabelecida até pensá-lo como co-autor de sua formação.

Na literatura, são apresentados, então, diferentes modelos para a prática da formação docente.

Costa e Silva (2000) apresenta tais modelos ou paradigmas organizados em três padrões principais:

1. **O modelo transmissivo** – Segundo a autora supracitada, este modelo é orientado pela transmissão de um saber instituído e autônomo, independente do

sujeito professor. A formação continuada de professores aparece nesse contexto como treinamento, curso ou seminário. A autora continua discutindo que esta perspectiva é tida como a mais tradicional, conceituando a formação como aquisição de informações e/ou competências. Nessa perspectiva a tele-aula e a educação a distância seriam recursos utilizáveis, pois permitiriam a capacitação e atualização do maior número possível de educadores. Costa e Silva (2000) coloca que nesse modelo, o fundamental é que o conhecimento abra portas para o mundo atual e para o futuro ao maior número de pessoas. Freitas (1995), por exemplo, argumenta sobre a importância da tele-educação por sua abrangência e alcance nacional; e Ribeiro (1996), sobre reverter o quadro da educação nacional com a educação à distância, pois capacitaria um número abrangente de educadores. Os críticos desse modelo reclamam de sua verticalização e exclusão: O professor é passivo no recebimento dos saberes. Kramer (1989) e Pereira (1993), por exemplo, criticam esse modelo por sua limitação. Segundo esses autores, a experiência do professor, os saberes que adquiriu na sua formação (inicial ou continuada), a Escola, seu projeto Político Pedagógico e toda a comunidade escolar seriam desconsiderados.

2. **O modelo experiencial** – De acordo com Costa e Silva (2000), o cerne desse modelo está na vivência do professor. Segundo Duek (2006), este modo de pensar a formação de professores se voltou para os processos biográficos pelos quais o docente passou, sua história de vida. Assim, o educador imprime sua marca pessoal no ato educativo. Cada professor desenvolve estratégias particulares para atuar em sala de aula. Costa e Silva (2000) deixa claro que as críticas a esse modelo dirigem-se ao fato de que, apesar de ter seu centro na

formação do professor, as teorias e saberes próprios e necessários à Educação estariam em segundo plano.

3. **O modelo centrado na análise ou crítico-reflexivo** – André et al. (1999) asseguraram que o conceito predominante em formação docente no Brasil (em particular, em formação continuada) é o crítico-reflexivo: “O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações” (André et al., 1999, p. 305). Dias e Lopes (2003) demonstram que na literatura brasileira surgiu uma tendência de valorizar a prática como lugar de construção de saber sustentada no ‘aprender a aprender’. Esse modelo alicerça-se em autores como Perrenoud, Schön, Nóvoa, Zeichner, entre outros. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001) consideram que as competências do ser professor são constituídas a partir da prática e da reflexão. Para esses autores, o professor precisa aprender a fazer e a refletir. A atividade profissional docente deveria estar baseada nos diferentes atores do cotidiano escolar, nos saberes humanos baseados nas vivências cotidianas. Lelis (2001) demonstra que Perrenoud, entre outros autores, considera a experiência como produtora de um saber a ser aplicado na atuação profissional. A esse respeito, Duek (2006) argumenta que o autor pleiteia um educador capaz de atuar em diferentes contextos.

Duarte (2003), Arce (2001) e Costa e Silva (2000) apresentam, como um dos mais influentes autores nas discussões sobre Formação docente, Schön que numa obra publicada em 2000 discute dois modos de conhecer, saber ou aprender. A primeira delas seria o ‘conhecer-na-ação’, que possui caráter imediato e espontâneo, permitindo a ‘percepção na ação’ sobre se o que foi feito era inteligente. A segunda é a ‘reflexão-na-ação’ a qual derivaria do **conhecer-na-ação**, pois uma reflexão questiona o que ocorreu.

Para Schön, a **reflexão-na-ação** estaria no centro da formação docente, já que permitiria ao educador estruturar suas estratégias de ação e compreender o que permeou as situações vividas no cotidiano escolar.

Nóvoa (2000) também baseia a formação docente num saber advindo da experiência. Para o autor, os professores precisariam se apropriar dos saberes de que são portadores. As respostas sobre o porquê fazer o que se faz em sala de aula situa-se nas vivências, gostos, acasos, rotinas que os professores desenvolveram em sala de aula.

Já Weisz (1999) comenta que ao analisar a prática pedagógica de um professor, vê-se um conjunto de concepções teóricas (mesmo que o professor não tenha consciências delas). A autora salienta que por trás da atuação docente há aquilo que o professor espera que o aluno aprenda, o modo como o professor considera que a aprendizagem ocorre e uma concepção sobre como o aluno deveria ser ensinado.

Pereira e Zeichner (2002) também consideram a reflexão sobre sua prática como fundamental para a formação docente. Os autores argumentam que isso deve fazer parte da prática docente desde o início de sua formação, constituindo um exame sobre os propósitos de seu fazer pedagógico.

Apesar de a prática-reflexiva ser o modelo mais contundente nos processos de formação docente no Brasil de hoje, é alvo de críticas.

Arce (2001), Barreto (2003) e Duarte (2003) consideram que as práticas-reflexivas caracterizam-se por uma carência das teorias que fundamentam a Educação. Duarte (2003) denuncia que essas práticas na formação de professores incorrem num erro grave: o recuo da teoria, a qual é apontada como “perda de tempo”. Arce (2001) aponta que com esse tipo de prática, o professor não aprende a pensar sobre as implicações de sua profissão, pois não seria formado para ser um intelectual, apenas um técnico que aprende a fazer. Os princípios epistemológicos, filosóficos e históricos

da Educação seriam desconsiderados em prol dos atributos pessoais do professor. Assim, o docente perderia o controle sobre sua profissão e ofício, não poderia mais refletir sobre os compromissos sociais de sua classe e da Escola como promotores do sucesso escolar, pois não possuiria arcabouços teóricos para isso. A dicotomia entre a teoria e a prática seria dissipada pela pura eliminação da teoria.

Os críticos da prática-reflexiva, como Arce (2001) e Duarte (2003) entre outros, consideram que ela desvaloriza os saberes escolares e científicos, considerando a prática cotidiana como suficiente para a atuação em sala de aula; quando, na realidade, tais saberes garantiriam ao professor a capacidade de promover o processo ensino aprendizagem.

Assim, para tais autores, formação docente precisaria ser situada além da prática-reflexiva; incluindo aspectos teóricos, epistemológicos, sociais, históricos, culturais, sociais, políticos, etc. Castoriadis (1982), Duek (2006) e Giroux (1986) apontam que o fazer pedagógico e a formação de professores são históricos, e, portanto, inacabados; precisando, por conseguinte, comprometerem-se com a mudança.

A formação docente não tem sido alvo de estudos apenas no campo educacional. Autores da Psicologia também vêm mostrando interesse pelo tema. Autores como Pereira e Zeichner (2002) salientam que a Psicologia poderia subsidiar a prática docente, oferecendo aos educadores “contribuições no sentido de melhor compreender e atuar na complicada dinâmica que se desenrola dentro da escola” (p. 191).

Gatti (1995) considera que a Psicologia não tem contribuído suficientemente com a formação dos educadores, pois historicamente vinha sendo utilizada para justificar a exclusão e o fracasso escolares, sedimentando no aluno a culpa por tais fatores.

Ióris (1993) estuda como a Psicologia da Educação aparece nas licenciaturas e suas contribuições para elas. Sobre isso comenta que a Psicologia tradicionalmente tenta tornar científicas as percepções dos problemas que apareciam aos professores em sala de aula.

Larocca (2000) também discute a participação da Psicologia na formação dos educadores. Diz: “as problemáticas do ensino da Psicologia não podem ser isoladas de concepções sobre o que deva consistir a formação de docentes.” (p. 138)

Na formação docente inicial, o ensino da Psicologia teria como meta a articulação entre a teoria construída e estudada na Academia e a prática profissional vivida no cotidiano escolar. Pereira e Zeichner (2002) salienta que a Psicologia poderia contribuir para que o docente ultrapassasse o senso comum, articulando, além do psicológico, o social, o antropológico, o político, etc.

Em relação às colocações de autores como Gatti (1995), Ióris (1993), Larocca (2000) e Pereira e Zeichner (2002). Além do que aponta Bzuneck (1999), a saber:

No passado, no seio da academia, havia uma ênfase na pesquisa psicológica enquanto tal, em detrimento de outros aspectos tipicamente educacionais. Havia, sim, interesse pela educação, porém, a Psicologia Educacional não se identificava com a formação de professores” (p. 43).

podemos pensar na necessidade de pesquisas (como esta) que contemplem as interações entre a Psicologia Escolar/Educacional com a formação de professores visto que como Bzuneck (1999) coloca, a Psicologia Educacional se apresenta como um dos fundamentos da Educação e os psicólogos da área escolar têm desenvolvido diferentes formas de colaboração com a prática docente.

Além disso, é importante discutir, ainda de acordo com esse autor, que tais estudos seguem os parâmetros do rigor científico assim como qualquer ciência social. Bzuneck (1999) salienta que, nessas pesquisas, é necessário assegurar o controle das variáveis, a consistência dos resultados obtidos, sua validade e fidedignidade estatísticas, etc. Ou seja, o autor fala da importância do método nas pesquisas em Psicologia Escolar/Educacional, aspecto do qual trataremos no capítulo que se segue.

MÉTODO

– Questão de Pesquisa.

Como já abordamos anteriormente, o presente estudo foi planejado tendo em vista observar quais premissas sustentam as afirmações dos autores que consideram ser papel do psicólogo escolar a formação docente.

Em seu desenvolvimento orientamo-nos pela seguinte questão de pesquisa:

- O que sustenta a atuação do psicólogo junto à formação de professores?

– Material analisado.

À medida que fomos nos aproximando do nosso objeto de estudo, nosso projeto inicial foi se modificando.

Principiamos a análise do material partindo de uma proposta de verificarmos quais bases teórico-metodológicas sustentavam as afirmações dos autores que consideravam ser papel do psicólogo escolar/educacional a atuação junto à formação docente. Para observar a melhor estratégia, tendo em vista o alcance de tal objetivo, realizamos um estudo piloto com as publicações do Grupo de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP¹ pelo mesmo ser considerado uma referência nessa área.

¹A ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia) fomenta a pesquisa e a pós-graduação em torno da Psicologia. Foi criada em 1983, na XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Belém do Pará. A cada dois anos, a ANPEPP organiza um simpósio para discutir a pesquisa, a política e a formação no âmbito da pós-graduação em Psicologia no Brasil. Até hoje, foram realizados doze simpósios.

Previamente, definimos a necessidade de observar minuciosamente o material que tínhamos em mãos. Deliberamos categorias de análise tais como: 1) autores dos textos; 2) títulos dos textos; 3) objetivos dos textos; 4) bases teórico-metodológicas que sustentam a participação do psicólogo na formação docente; e 5) definição dos autores acerca da formação docente.

A categoria inicial denominada “bases teórico-metodológicas apresentadas nos textos para justificar a atuação do psicólogo escolar na formação docente” foi suprimida, pois, diante da leitura do material eleito para o estudo piloto, a utilização desta categoria mostrou-se inviável visto que as bases teóricas e/ou metodológicas nas quais os autores se fundamentavam para alicerçar suas afirmações dificilmente eram expressas.

Então, essa categoria foi substituída pela categoria *“premissas apresentadas nos textos para justificar a atuação do psicólogo escolar na formação docente.”*

Foram diversos os percursos percorridos nesse piloto, desde a escolha do material a ser analisado até o modo como proceder a investigação. Nele, nos deparamos com o fato de que artigos, que contemplavam tal temática, se mostravam escassos. Então, recorremos à revista da ABRAPEE² (Associação Brasileira de Psicologia Escolar

No primeiro deles, quarenta e oito pesquisadores participaram e, em 2004, tal número cresceu para 504 professores doutores que atuam na pós-graduação brasileira, o que implica um crescimento de 1050% em pouco mais de vinte anos. Uma importante tradição dos Simpósios da ANPEPP são as produções que deles resultam.

²A ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) teve sua fundação em 1990 por alguns psicólogos interessados nos estudos sobre a Psicologia Escolar e Educacional. Assim como a ANPEPP, a ABRAPEE é uma sociedade civil cujo objetivo principal é o incentivo do crescimento da ciência e da profissão do psicólogo escolar e educacional. Além disso, objetiva promover condições para o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo nas instituições ligadas ao ensino; incentivar a melhoria da qualificação e serviços profissionais nas áreas da Psicologia Escolar e/ou Educacional e atualizar os psicólogos escolares e educacionais através de cursos e seminários. As revistas da ABRAPEE se organizam em diferentes setores, a saber: Editorial, Artigos, Resenhas, História, Sugestões Práticas e Informativo.

e Educacional), denominada *Revista: Psicologia Escolar e Educacional*; visto que a mesma é igualmente apontada como referencial para as publicações na área da Psicologia Escolar/Educacional.

Assim, o material no qual apoiamos a análise do nosso estudo é oriundo das publicações dos supracitados grupos da ABRAPEE e da ANPEPP.

Quanto aos livros da ANPEPP, em número de cinco, foram publicados nos anos de 1996, 1999, 2001, 2003 e 2005. São eles:

Weschler, S. (Org.). (1996). *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática*.

Campinas: Alínea

Guzzo, R. S. L. (Org.). (1999). *Psicologia escolar, LDB e educação hoje*.

Campinas: Alínea

Del Prette, Z. A. P. (Org.). (2001). *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea

Almeida, S. F. C. (Org.). (2003). *Psicologia escolar: Ética e competência na formação profissional*. Campinas: Alínea

Martínez, A. M. (Org.). (2005). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea

As revistas da ABRAPEE selecionadas e analisadas foram aquelas publicadas nos últimos cinco anos disponíveis para *download* no *site* da Associação, como se pode observar a seguir:

2003: Volume VII / Nº. 1 e 2

2004: Volume VIII / Nº. 1 e 2

2005: Volume IX / Nº. 1 e 2

2006: Volume X / Nº. 1 e 2

2007: Volume XI / Nº. 1 e 2 e Vol. II Especial

– Instrumental metodológico utilizado.

Para analisar essas publicações recorreremos à análise de conteúdo.

Bauer (2002) aponta que a análise de conteúdo (AC) é um método de análise de textos desenvolvido nas ciências sociais empíricas que promove uma interação entre os aspectos formais estatísticos e a análise qualitativa dos textos

Bardin (1977/2004) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 27). Afirma:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *freqüência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa, é a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (p. 18)

A mesma autora coloca que, historicamente, os Estados Unidos, no início do século XX, são o local de desenvolvimento da análise de conteúdo. Segundo a autora, o

rigor científico característico da época influenciou o surgimento da análise, cujo primeiro material analisado era o de conteúdo jornalístico. “A Escola de Jornalismo de Columbia dá o pontapé de saída e multiplicam-se assim os estudos quantitativos dos jornais” (Bardin, 1977/2004, p.13).

No que se refere ao uso dessa estratégia metodológica no campo da pesquisa educacional, Angelini et al. (2001) afirmam que os primeiros estudos datam da década de 1920. Os autores apontam:

Em 1922, Remmers e Knight examinaram cinco compêndios de uso corrente na época (...). Outras investigações foram realizadas por Goodwin Watson (1926), Worcester (1927), McPhail (1938), Jones (1949), Wolfe (1947), Blair (1948, 1949), Ryans (1955), Symonds e Jensen (1955), Goodwin Watson (1956), Tyler (1956), Robert I. Watson (1959) e Angelini (1962). Entre os critérios adotados em tais pesquisas, predominaram os seguintes: porcentagem de espaço devotado a diferentes tópicos em livros de texto, autores mais citados e porcentagem de artigos relativos a pesquisas de interesse para a Psicologia Educacional. (Angelini et al., 2001, p. 83-84)

Por volta de 1915, Lasswel foi o primeiro a empreender a análise de conteúdo que nas ciências psicológicas dos Estados Unidos sofria fortes influências do behaviorismo.

Durante as duas Grandes Guerras, a análise de conteúdo se desenvolveu e ampliou a partir do estudo das documentações acessíveis pelos governos que

pretendiam adivinhar as orientações políticas e as estratégias dos países inimigos. No período da Segunda Guerra Mundial, derivam de investigação política 25% dos estudos resultantes da análise de conteúdo que, nesse período, receberam inúmeros especialistas. Dentre eles destaca-se Berelson que durante as décadas de 1940 e 1950 constituiu-se como uma das maiores influências, especialmente, sob o ponto de vista metodológico.

Nas décadas seguintes, em especial 1960, a análise de conteúdo ganhou abrangência e aplicação em diferentes campos. Porém, ocorrem, ainda, questionamentos e outras perspectivas referentes à metodologia. Vários foram os que se mostraram desgostosos com as técnicas, inclusive o próprio Berelson.

Nesse período, foram realizados congressos nos Estados Unidos para discutir as questões metodológicas levantadas à análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977/2004), após tais congressos observou-se que os investigadores e praticantes da análise possuíam bases distintas que faziam surgir diferentes estratégias metodológicas. Isso garantiu uma renovação que, no campo epistemológico, resultou em dois modelos: o instrumental e o representacional³.

Além disso, esse período da história da análise de conteúdo caracteriza-se por uma redução nas exigências que assinalaram momentos anteriores. Bardin (1977/2004) considera que a partir desse momento, a inferência passou a ser o objetivo e função da análise.

A análise de conteúdo nos permite articular a superfície textual e os fatores que determinaram as características dele; isso porque, segundo Bardin (1977/2004) a AC possibilita o estabelecimento de correspondências entre as estruturas semânticas ou linguísticas dos textos e suas estruturas psicológicas ou sociais. Sobre isto, Bauer (2002)

³ O modelo instrumental parte da premissa que o fundamental na mensagem é seu contexto e circunstâncias de produção. O representacional considera que o importante é aquilo que as palavras usadas na produção conseguem transmitir, a mensagem é o essencial.

coloca: “Ela (a análise de conteúdo) é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social (...)” (p. 191).

A autora afirma:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (p. 34)

Assim, o interesse na análise de conteúdo e suas descrições não acontece por esta em si, mas pelas possibilidades acerca dos conhecimento que podem ser construídos.

A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e esteriótipos e compará-los entre comunidades. (...), a AC é usada para construir índices. (...). Finalmente, a AC pode construir “mapas de conhecimento” à medida que eles estão corporificados em textos. (...) Para construir esse conhecimento, a AC pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações. (Bauer, 2002, p. 192-194)

Quanto à validade da análise de conteúdo, este autor aponta:

A validade da AC (análise de conteúdo) deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e

sua congruência com a teoria do pesquisador, à luz de seu objetivo de pesquisa. (Bauer, 2002, p. 191)

Depois dos anos de 1960, o aspecto que mais afetou o desenvolvimento da análise de conteúdo, além do interesse por estudos referentes à comunicação não-verbal e a imprecisão dos trabalhos lingüísticos, foi o uso do computador.

Bauer (2002) considera: “durante a década de 1960, o advento do computador intensificou o nível de reflexão metodológica” (p. 190).

Bardin (1977/2004) argumenta que o uso do computador para a prática da análise de conteúdo garante um aumento na rapidez, maior rigor na investigação, permanência da flexibilidade de investigação e levantamento de hipóteses, reprodução e troca de documentos entre investigadores, maior facilidade na manipulação de dados complexos e ampliação das possibilidades de produções criativas pautadas na reflexão, pois o investigador teria mais tempo livre para isso.

– As categorias temáticas.

De acordo com Bardin (1977/2004), o procedimento da análise de conteúdo a partir do estabelecimento de categorias de análise permite considerar a totalidade do texto segundo a presença ou ausência dos itens (categorias) estabelecidos. A autora revela as categorias como “gavetas” nas quais os conteúdos de um texto podem ser organizados partindo de critérios de classificação definidos pelo investigador.

Após o estudo piloto, da escolha do material e da definição da utilização da análise de conteúdo, fizemos uma classificação semântica temática. Então, as categorias fixadas, como já expresse anteriormente, foram: 1) autores dos textos; 2) títulos dos textos; 3) objetivos dos textos; 4) premissas apresentadas nos textos para justificar a atuação do psicólogo escolar na formação docente; e 5) posicionamentos dos autores acerca da formação docente⁴.

Diante dessas categorias iniciais, construímos novas categorias para que pudessemos articular os conteúdos dos artigos selecionados de modo chegarmos no nosso objetivo: Observar em que premissas se sustentam e/ou se justificam as afirmações dos autores que consideram ser papel do psicólogo escolar/educacional o desenvolvimento da formação docente.

Foram lidos 165 artigos, dos quais 114 estão publicados nas revistas da ABRAPEE e 51, nos livros da ANPEPP. Desse total, treze artigos apresentavam discussões acerca da participação do psicólogo na formação de professores.

Essa nova construção baseou-se na classificação semântica temática realizada previamente e na articulação com os capítulos desenvolvidos: Um acerca do desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar/Educacional e outro acerca da formação docente.

Como recordamos, o primeiro capítulo discute o percurso histórico da psicologia Escolar/Educacional de uma corroboração do ideário liberal de que o sujeito é ele próprio o único responsável por sua situação social, até a contemporaneidade, apresentando o atual paradigma da Psicologia no campo educacional, o qual a põe numa posição de fomentadora do processo pedagógico. Já no segundo capítulo, desenvolvemos uma discussão acerca da formação de professores, pensando seu

⁴ Ver Apêndices

percurso histórico e seus diferentes modelos, buscando compreender as distintas formas de desenvolvê-la.

Chegamos, assim, à determinação de duas categorias de análise temática.

A primeira agrupa os textos que, de diferentes modos, apontam a Psicologia como um fundamento da Educação, sendo necessária à sua promoção e compreensão; ou seja, agrupa os textos que sustentam suas argumentações na premissa de que a psicologia é uma ferramenta para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Já a segunda congrega aqueles que justificam o fazer do psicólogo junto à formação de professores a partir das demandas de mercado, tendo em vista as mudanças sociais e históricas que acarretaram transformações/evoluções nas ciências e tecnologias.

DISCUSSÕES

A organização das duas categorias de análise temática nos permitiu observar as premissas sob as quais os autores justificam a participação do psicólogo escolar frente à formação de professores.

Alinhamos os textos 01, 02, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13¹ na primeira categoria. A lista dos textos incluídos nessa primeira seção pode ser observada a seguir:

01)

Del Prette, Z. A. P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In. Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2^a ed. (pp.11-34). Campinas: Alínea.

02)

Torezan, A. M. (2002). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In. Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2^a ed. (pp. 35-48). Campinas: Alínea.

04)

Guzzo, R. (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. In. Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2^a ed. (pp. 131-144). Campinas: Alínea.

¹ Numeramos os textos de 1 a 13 para melhor manuseá-los dentro das duas categorias e nas tabelas construídas.

05)

Neves, M. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In. Almeida, S. F. C. (Org). **Psicologia escolar: Ética e competência na formação profissional** (pp. 83-104). Campinas: Alínea.

07)

Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. A. (2005). Formação e atuação do Psicólogo Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.199-230). Campinas: Alínea.

08)

Campos, R. C. et al., (2005). Violência na Escola: O psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.31-46). Campinas: Alínea.

09)

Cruces, A. V. V. (2005). Práticas Emergente em Psicologia Escolar: Nova ética, Novos compromissos. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.47-66). Campinas: Alínea.

10)

Medeiros, C. P. (2005). Da competência teórica à Implicação Subjetiva: Uma experiência de formação em psicologia escolar/educacional. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.231-242). Campinas: Alínea.

11)

Santos, A. A. A. et al., (2003). I Congresso Nacional de 'Psicologia - Ciência e Profissão': O que tem sido feito na psicologia educacional. In. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. VII, n. II, (pp.135-144). Campinas: ABRAPEE.

12)

Sadalla et al., (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. In. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. IX, n. I, (pp.71-86) Campinas: ABRAPEE.

13)

Yokoy, T & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. In. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. IX, n. I, (pp.95-104). Campinas: ABRAPEE.

Essa categoria, como assinalamos anteriormente, demonstrou que a argumentação da maioria dos autores se desenvolve em torno da história da Psicologia no campo educacional, notadamente, das mudanças paradigmáticas produzidas a partir do desenvolvimento da Psicologia Escolar Crítica quando a visada do psicólogo escolar passou de um caráter curativo/clínico para o compromisso social com o sucesso escolar.

Os textos agrupados nessa categoria, de um modo geral, referem-se à Psicologia como um fundamento para a promoção do processo ensino-aprendizagem, a partir da transformação da visão do professor acerca do mesmo. Assim, relacionam-se, em sua maioria, com a Psicologia Escolar/Educacional Crítica, ou seja, a atuação do psicólogo junto à formação docente se justificaria, como vimos no capítulo acerca da história da Psicologia, pelo paradigma regente desse novo modo de pensá-la no âmbito educacional: a promoção do processo ensino aprendizagem.

Esse compromisso com o aprender não é exclusivo da Psicologia. Como assinalamos no capítulo acerca da formação de professores, na década de 1980, Mello lançou um artigo o qual é tomado como um marco, uma vez que apontava o professor como transformador da realidade social e não como mero reproduzidor de conhecimentos necessários ao bom trabalhador para o mercado do capital

Nessa perspectiva de responsabilidade com o sucesso da aprendizagem e da educação, as teorias construtivistas e socio-interacionistas são tomadas para justificar a atuação do psicólogo escolar/educacional junto à formação do professor.

Essa atuação pode aparecer sob a forma de um suporte para professores e alunos como destaca Guzzo (2002):

A Psicologia Escolar, (...), tem sido compreendida como uma especialidade que dá suporte a professores, alunos e instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, seus problemas e estratégias de intervenção. (p. 135)

Pode aparecer ainda, como propões Del Prette (2002), como fundamental na formação continuada do professor, pois essa ciência permitiria ao profissional docente a

compreensão acerca das relações humanas, bem como das teorias construtivistas da educação.

Diz a autora:

A formação continuada de professores constitui uma das alternativas de atuação do psicólogo (...). O Conhecimento psicológico disponível sobre os fundamentos da educação e dos processos de ensino, sobre as relações humanas e sobre alternativas construtivas na promoção de recursos profissionais e para-profissionais, aliado ao conhecimento das questões pedagógicas, culturais e políticas que caracterizam os atuais desafios da Educação conferem, ao psicólogo, uma habilitação particularmente desejável para a atuação efetiva nessa área. (p. 23)

Nesse sentido, o texto “Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões” (Del Prette, 2002) levanta a discussão ao redor de uma diferenciação entre a formação docente inicial e aquela que acontece em serviço, ou seja, a continuada. Como percebemos no capítulo sobre a formação de professores, a ANPED e o campo da Educação distinguem esses dois momentos do processo de formação para o ofício de professor. A formação docente inicial refere-se às licenciaturas, as Escolas Normais e o curso de Pedagogia; e a continuada é a que se dá no próprio contexto de atuação do professor.

Percebemos que mesmo nesse texto, não é tomada a discussão sobre o posicionamento do psicólogo escolar na formação docente: sendo seu papel, que modelo de formação o psicólogo deve adotar, o transmissivo, o experiencial ou o crítico-reflexivo?

Torezan (2002) desenvolve o mesmo percurso argumentativo, mas acrescenta a produção de uma visão transformadora da inclusão escolar a partir da formação docente perpassada pela Psicologia.

Medeiros (2005), por exemplo, ao discutir o processo de formação inicial em Psicologia Escolar, aponta que a formação em psicologia escolar deve se fundamentar em três balizas: uma concepção de desenvolvimento humano, uma concepção de subjetividade e a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem que sustentam as práticas docentes.

Sadalla, Wisnivesky, Saretta, Paulucci, Vieira e Marques (2005) destacam a necessidade de uma formação crítico-reflexiva para o docente e destacam a inserção do psicólogo escolar no complexo processo de ação-reflexão-ação.

Dizem que “A formação do professor prático-reflexivo tem apontado na direção de que ele deve ser auxiliado a ter consciência da fundamentação de suas ações” (p. 74).

No capítulo anterior sobre formação docente, vimos que este modelo de atuação baseia-se no ‘aprender a aprender’. As competências do ser professor são constituídas a partir da prática e da reflexão. O mesmo precisa aprender a fazer e a refletir. Assim, para os autores, o psicólogo escolar apresenta-se como um profissional necessário à interlocução entre a prática, a reflexão sobre o fazer e a mudança de postura em sala de aula decorrente desse processo.

Essa cadeia de argumentos e pensamentos organizados na primeira categoria movimenta-se ao redor da reflexão de uma Escola multidisciplinar. O psicólogo na escola deveria estar habilitado para atuar com diferentes profissionais.

Nesse sentido, Yokoy e Pedroza (2005) destacam a necessidade de uma atuação multidisciplinar crítica e contextualizada dentro da escola.

Textos como este fazem uma interlocução entre as duas categorias.

Porém, a segunda delas agrupa aqueles artigos que explicam o fazer do psicólogo junto à formação docente a partir do que lhe é pedido pelo mercado e da necessidade de uma equipe multidisciplinar para tal formação, observando as mudanças sociais e históricas que acarretaram transformações/evoluções nas ciências e tecnologias. Os textos que se unem nessa categoria são 03, 06 e 07:

03)

Witter, G. P, (2002). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes. In. Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2ª ed. (pp.103-130. Campinas: Alínea.

06)

Campos, H. R. & Jucá, M. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas de mercado. In. Almeida, S. F. C. (Org). **Psicologia escolar: Ética e competência na formação profissional** (pp.37-46). Campinas: Alínea.

07)

Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do Psicólogo Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.199-230). Campinas: Alínea.

O mercado, suas demandas e as mudanças relativas ao mundo contemporâneo globalizado são relevantes para justificar o fazer profissional do psicólogo na escola.

Nesse contexto, a Universidade aparece como uma formadora para o mercado que deve responder às suas necessidades.

Campos e Jucá (2003) discutem a insuficiência da formação oferecida aos psicólogos na Universidade frente ao que lhes é pedido quando se inserem no campo profissional.

Para os autores,

As exigências do mercado, quer coerentes, justas ou não, representam os desafios profissionais com os quais o psicólogo se depara e é convidado a responder. Apesar de se crer na impossibilidade de permanente sintonia da formação universitária com um mercado capitalista em constante transformação, acredita-se que um mínimo de articulação é necessário. (p. 44)

Frente a esta perspectiva, apesar dos autores não se voltarem especialmente para a relação formação docente *versus* atuação do psicólogo escolar, preocupam-se em discutir as necessidades desse profissional frente às demandas de mercado; resgatam assim, em um questionário, tal possibilidade de atuação.

A exemplo dos autores supracitados, Senna e Almeida (2005) questionam a eficiência da Universidade em formar o psicólogo escolar/educacional necessário ao mercado de trabalho, a partir do panorama atual da profissão no Brasil.

Essas questões acerca da eficácia da universidade em formar o profissional competente para o mercado nos aproxima da discussão que apresentamos no capítulo sobre formação de professores. Nele, observamos que semelhante ao caminho histórico traçado pela Psicologia, a Educação passou por uma série de momentos que foram

desde a culpabilização do aluno e dos professores pelo fracasso escolar, chegando na acusação da Universidade enquanto instância formadora dos professores.

Leitão (2004) discute esses momentos. A autora aponta as críticas levantadas na década de 1980 acerca da Educação como promotora do fracasso social. Os professores não estariam se implicando no processo pedagógico pela insuficiente formação.

Semelhante a essa autora, Arce (2001), como vimos, comenta o posicionamento da literatura na área da Educação, apontando a má formação do professor como gestora do fracasso na escola, ou seja, na área da Educação. O docente não havia sido eficazmente formado, não dispunha de aparato suficiente para promover o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, conduzir ao sucesso escolar o aluno que saiu, assim, do lugar de culpado pelo fracasso na escola para o de vítima da má formação do professor.

As críticas repousaram, então, por um tempo sobre o professor, mas logo em seguida chegaram à Universidade, a qual foi acusada de dar uma formação insuficiente para o professor dispor de subsídios didáticos para promover a aprendizagem de seus alunos.

É nesse contexto que, a partir da década de 1980, autores como Patto (1984) passaram a questionar posicionamentos que faziam recair sobre o sujeito (o aluno, o professor, ou mesmo a Universidade) a culpa pelo insucesso educacional/social. Essa autora, por exemplo, demonstrou como a conjuntura neoliberal promove o fracasso na escola.

Dessa discussão e crítica ao modelo de atuação clínico na Escola, como vimos no capítulo sobre a história da Psicologia, decorre a mudança paradigmática que coloca o psicólogo como promotor do processo ensino-aprendizagem e faz surgir no interior da Psicologia novas possibilidades de fazer profissional, dando origem a propostas de

atuação da Psicologia Escolar/Educacional junto à formação docente a qual tem se constituído como uma preocupação para esse campo *psi*.

Sobre este aspecto, Cruces (2003) aponta “que novas habilidades ou novas atividades deveriam ser propostas para desenvolver um psicólogo que pudesse melhor inserir-se no mercado de trabalho e isso vem sendo feito desde a década de oitenta, com a apropriação dessa crítica e da tentativa de construir novas práticas” (Cruces, 2003, p. 27) dentre as quais está a formação docente apresentando-se como uma proposta de atuação

No entanto, vimos também que, apesar de se debruçar sobre a temática da formação de professores, a Psicologia no campo da Educação ainda precisa aprofundar seus estudos na área, visto que das quase duas centenas de textos selecionados, apenas treze discutiam/apontavam a participação do psicólogo na formação de professores. Além disso, os textos não se preocupavam em distinguir a formação docente no que se refere aos dois eixos principais: a formação inicial e a continuada; bem como, no que diz respeito aos modelos de prática da formação de professores, pois apenas um dos treze artigos discutia um modelo de atuação, a saber, o crítico-reflexivo.

Além disso, referimos que, apesar da questão da formação docente tocar a Psicologia Escolar/Educacional no que se refere à construção teórica; no que se refere ao questionamento profissional expresso no arcabouço teórico, essa prática profissional não tem sido expressa, pois não nos deparamos com relatos de experiência que contemplassem tal *práxis*.

Diante desses aspectos, consideramos que a atuação do psicólogo escolar/educacional face à literatura no que contempla o tema da formação docente aparece numa perspectiva superficial, na medida em que não garante a observação aprofundada da temática e do como atuar junto a tal formação.

Essa superficialidade na abordagem do tema da formação docente, associada ao fato da literatura apontar uma atuação do psicólogo escolar/educacional como fomentador da formação docente veiculada por uma demanda do mercado de trabalho, nos leva a questionar em que medida a mudança de paradigma que afetou a Psicologia Escolar/Educacional nas décadas de 1970 e 1980, no que se refere a uma abordagem acerca da atuação do psicólogo na formação de professores, teria acontecido efetivamente, visto que, diante dessa veiculação, a justificativa para essa prática se aproxima mais das demandas mercadológicas e do arcabolo teórico construído pela Psicologia ao longo de sua história do que de um compromisso com a promoção do sucesso escolar.

Nesse sentido, ressaltamos as considerações de Figueiredo (2004) acerca da relação tencional entre a teoria e a prática, quando o autor destaca a necessidade de uma incorporação da teoria para que ela seja praticada.

Além disso, nos aproximamos de Cruces (2005). Para a autora a ideiação sobre a promoção do processo ensino-aprendizagem ampliou o espaço de atuação dos psicólogos. Todavia, o discurso de inovação pretendido pela mudança paradigmática surgida nos anos de 1970/1980, assentado na negação da culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, não coaduna com a prática profissional visto que o profissional da Psicologia poderia estar atuando junto à formação docente, não para fomentar o processo pedagógico, mas, apenas, para responder aos questionamentos sociais (pares, mercado – empregador, colegas de trabalho, pais e responsáveis...).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos anteriormente, pesquisas como esta a qual contempla as interações entre a Psicologia Escolar/Educacional com a formação de professores se constituem como uma forma de colaboração com a prática docente. Além disso, a relevância desse trabalho está no fato de que as dificuldades de formação e atuação dos psicólogos no Brasil devem-se, em parte, ao imperativo de possibilidades em investigações sobre as relações entre a teoria e as práticas reflexivas construídas sob a ética do compromisso social da Psicologia com o sucesso escolar.

Observamos que a Psicologia vive um momento de crise de identidade no qual suas práticas são questionadas e sua especificidade no campo de atuação e pesquisa são levantados.

Mas, para que esse questionamento aflorasse no campo *psi* um longo caminho histórico foi percorrido.

Então, no decorrer desse estudo, percebemos que a Psicologia nasceu em meio a um processo de mudança social que interrogou o homem sobre seu lugar no mundo, sobre o modo como o humano se posicionaria diante de si mesmo, dos outros, de seus conflitos.

A Escola e a Educação constituíram-se como um local bastante fecundo para a Psicologia tendo em vista a necessidade da sociedade do capital de controlar o homem e formá-lo para o trabalho.

Por esse percurso, a Psicologia na Educação desenvolveu-se, espelhando-se na sociedade de classes do capital, mediante a culpabilização do aluno pelo seu fracasso em sala de aula e, conseqüentemente, ao longo da vida social e econômica.

Até que questionamentos lançados à Psicologia Escolar/Educacional e por ela própria em meados do século XX, a fizeram reverter seu modo de considerar o seu papel mediante a aprendizagem e ao sucesso escolar. Essa Psicologia saiu de um lugar de culpabilização do sujeito pelo fracasso social para um compromisso com a fomentação do processo ensino-aprendizagem. Assim, surgiu a Psicologia Escolar/Educacional Crítica que revelou um novo lugar ao psicólogo na escola, o de promotor do processo pedagógico.

Diante desse novo lugar, surgiram novas perspectivas de trabalho. Dentre elas, a atuação junto a formação de professores.

Uma revisão de literatura no campo da Educação, demonstrada no segundo capítulo revelou diferentes conceitos acerca da formação de professores.

Primeiro, reconhecemos esse processo se desenvolve em dois momentos primordiais: na formação docente inicial, ou seja, nas licenciaturas, Escolas Normais e no curso de Pedagogia; e na formação docente continuada ou em serviço, dessa maneira, no contexto de atuação do profissional.

Vimos também que a formação continuada pode acontecer a partir de diferentes modelos: o transmissivo, o experiencial e crítico-reflexivo.

Essa revisão nos mostrou os questionamentos em torno da Universidade como aquela que forma o docente e o psicólogo para o mercado de trabalho, sendo a agência formadora principal para responder às demandas das instâncias empregadoras. Tal revisão nos revelou também as críticas à Universidade assentadas no argumento de que não oferece uma formação inicial que responda às necessidades dos profissionais e das organizações.

A revisão bibliográfica, realizada com o objetivo de investigar as premissas que sustentam as afirmações dos autores que discutem ou apontam a formação de

professores como uma prática condizente com o psicólogo escolar/educacional, desvendou que à Psicologia Escolar/Educacional, cabe, ainda, avançar nas discussões sobre o que seria formação de professores visto que os textos analisados, em sua maioria, não discutem o que definiria a atuação junto a essa formação, pouco desenvolvem questões sobre o assunto e não apresentam relatos de experiência., que permitam uma análise e apropriação da *práxis*.

A pesquisa produziu, ainda, um questionamento acerca da especificidade do lugar do psicólogo na Escola: seja justificando a atuação junto aos professores no que se refere à sua formação a partir da mudança histórica estabelecida pelo advento da Psicologia Escolar/Educacional Crítica, ou seja, no modo de pensar a Psicologia no campo da Educação, colocando-a na via da promoção do processo ensino-aprendizagem; seja a partir das demandas do mercado de trabalho, ao atuarmos na formação docente, não estamos replicando o lugar e a especificidade do pedagogo?

Parece-nos que o aprofundamento dessa questão é fundamental, sob pena de nos tornarmos um campo de atuação que existe apenas na medida em que a Educação fracassa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAPEE. (2007). O que é a ABRAPEE. Acessado em 27 de agosto de 2007 do World Wide Web: <http://www.abrapee.psc.br/oqueeaabrapee.htm>
- Almeida, S. F. C. de (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje**. 2ª ed. (pp. 77-90). Campinas: Editora Alínea.
- André & Col. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. Acessado em 27 de agosto de 2006 do World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300015&lng=pt&nrm=iso.
- Angelini, Pfromm Netto, S. & Rosamilha, N. (2001). Análise de Conteúdo da Psicologia Educacional. In **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 5, n. 1. (pp. 83-90). Campinas.
- ANPED. (2005). Sobre a ANPED. Acessado em 27 de agosto de 2006 do World Wide Web: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>
- ANPEPP. (2006). Sobre a ANPEPP. Acessado em 27 de agosto de 2006 do World Wide Web: <http://www.anpepp.org.br/index-GruposIXeX.htm>
- Antunes, M. A. M. (2004). A Psicologia no Brasil do século XX: desenvolvimento científico e profissional. In Massimi, M. & Guedes, M. C. (Org.). **História da Psicologia no Brasil: Novos Estudos**. (pp. 109-152). São Paulo: Editora Cortez.
- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 22, n. 74, (pp. 251-283). Campinas.
- Baptista, M. T. D. S. (2004). A constituição da identidade de alguns profissionais que atuaram como psicólogos antes de 1962 em São Paulo. In Massimi, M. & Guedes, M. C. (Org.). **História da Psicologia no Brasil: Novos Estudos**. (pp. 1563-204). São Paulo: Editora Cortez.
- Bardin, L. (1977/2004). **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, R. G. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In **Revista Educação e Pesquisa**. Vol. 29, n. 2. (pp. 271-286). São Paulo.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de Conteúdo Clássica: Uma revisão. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedro Guareschi. (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.

- Brasil, (1962). Lei Federal nº 4.119 - Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Acessado em 30 de junho de 2007 do World Wide Web: http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf
- Bzuneck, J. A. (1999). A Psicologia Educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. In **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Vol. 3, n. 1. (pp. 41-52). Campinas: ABRAPEE
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O Psicólogo na Escola: Avaliação da Formação à Luz das Demandas de Mercado. In Almeida, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional**. (pp. 37-56). Campinas: Editora Alínea.
- Campos, R. C. et al., (2005). Violência na Escola: O psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.31-46). Campinas: Alínea.
- Correia, M. & Campos, H. R. (2000). Psicologia Escolar: história, tendências e possibilidades. In Yamamoto, O. H. & Neto, A. C. (Org.). **O Psicólogo e a Escola**. (pp. 59-98) Natal: EDUFRN.
- Carvalho, M. M. C. de (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In **Revista São Paulo em Perspectiva**, Vol.14, n.1, (pp.111-120). São Paulo.
- Carvalho, D. B. (2000). Psicologia Escolar no Brasil e no Rio Grande do Norte: uma análise dos estudos acerca da prática profissional. In Yamamoto, O. H. & Neto, A. C. (Org.). **O Psicólogo e a Escola**. (pp. 99-125). Natal: EDUFRN.
- Castoriadis, C. (1982). **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Chartier, R. (1990). **A história cultural**. Trad. Galhardo. Lisboa: Difel.
- Costa e Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 21, n. 72. (pp.89-109). Campinas.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. In Almeida, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional**. (pp. 17-36). Campinas: Editora Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: Nova Ética, Novos Compromissos. In Martínez, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.47-66). Campinas: Editora Alínea.
- Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 24, n.85. (pp. 1155-1177). Campinas.

- Del Prette, Z. A. P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2ª ed. (pp. 11-34). Campinas: Alínea.
- Duek, V. P. (2006). **Docência e Inclusão: Reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- Figueiredo, L. C. M. (2004). Teorias e práticas na Psicologia Clínica: um esforço de interpretação. In **Revisitando as Psicologias: Da Epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos**. 3ª ed., (pp. 114-129). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Freitas, K. S. (1995). Importância da teleeducação na capacitação de professores. In **Tecnologia Educacional**. v. 22, n. 123/124, (pp. 42-46). Rio de Janeiro.
- French, J. L. (1990). History of school psychology. In Gutkin, T. B. & Reynolds, C. R. (Org.); **Handbook of school psychology**. 2ª ed. (pp.104-125). New York: Wiley.
- Gatti, B. A. (1995). A Estrutura e Dinâmica das Licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. In **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. n. 1. (pp. 9-20). São Paulo: EDUC.
- Giroux, H. (1986). **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes
- Guzzo, R. (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. In Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2ª ed. (pp. 131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo com esse contexto. In Martínez, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social** (pp. 17-30). Campinas: Editora Alínea.
- Haidar, M. L. M. (1973). A instrução popular no Brasil antes da República. In Brejon, M.(Org.); **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. (pp. 37-51). São Paulo: Pioneira.
- Ióris, S. M. S. (1993). **As contribuições da Psicologia da educação na Formação de Professores do Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP
- Kramer, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 70, n. 165, (pp. 189-207). Brasília.
- Kupfer, M. C. (1997). O que toca à Psicologia Escolar. In **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Larocca, P. (2000). O Ensino de Psicologia da Educação Sob o Olhar de Licenciados e Licenciandos. In **Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea.
- Leitão, C. (2004). Buscando caminhos nos processos de formação / autoformação. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 27. (pp. 25-39). Rio de Janeiro.
- Lelis, I. A. (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In **Revista Educação & Sociedade**, Vol. 22, n. 74, (pp. 43-58). Campinas.
- Machado & Souza (Org.). **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casado Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: Novos Olhares e o Desafio das práticas. In Almeida, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional**. (pp. 135-146). Campinas: Editora Alínea.
- Massimi, M. (2001). A Psicologia dos Jesuítas: Uma contribuição à História das Idéias Psicológicas. In **Psicologia, reflexão e crítica**, Vol. 14, n.3, p. 625-633. Porto Alegre.
- Massimi, M. (2004). As idéias psicológicas na produção cultural da Companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII. In Massimi, M. & Guedes, M. C. (Org.). **História da Psicologia no Brasil: Novos Estudos**. (pp. 27-48). São Paulo: Editora Cortez.
- Massimi, M. (2004). As idéias psicológicas no Brasil nos séculos XVII e XVIII. In Massimi, M. & Guedes, M. C. (Org.). **História da Psicologia no Brasil: Novos Estudos**. (pp. 49-70). São Paulo: Editora Cortez.
- Medeiros, C. P. (2005). Da competência teórica à Implicação Subjetiva: Uma experiência de formação em psicologia escolar/educacional. In. Martínez, A. M. (Org) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp. 231-242). Campinas: Alínea.
- Mello, S. L. (1975/1997). A formação profissional do psicólogo: Apontamentos para um estudo. In Patto, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. (pp. 441-448). 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, G. N. de. (1983). **Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez.
- Moreira, M. H. C. (1994). Psicologia e Educação: uma história de parcerias e indagações. **Cadernos de Psicologia**. Vol. 2, n.3, (pp. 5-9). Belo Horizonte.
- Neves, M. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In. Almeida, S. F. C. (Org). **Psicologia escolar: Ética e competência na formação profissional** (pp. 83-104). Campinas: Alínea.

- Nóvoa, A. (Org.) (1999). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Patto, M. H. S. (1997). O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In Patto, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. (pp. 15-24). 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, R. da C. (1993). Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. Tecnologia. In **Revista Tecnologia Educacional**, Vol. 22, n. 110/111, p. 37-41, Rio de Janeiro.
- Pereira, J. E. D. & Zeichner, K. M. (2002) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Perrenoud, P. Paquay, E., Altet, M. & Charlier, E. (2001). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Ribeiro, A. M. C. (1996). A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. In **Tecnologia Educacional**. Vol. 25, n. 129, (pp. 10-16). Rio de Janeiro.
- Sadalla et al., (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. In. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. IX, n. I, (pp.71-86) Campinas: ABRAPEE.
- Santos, A. A. A. et al., (2003). I Congresso Nacional de ‘Psicologia - Ciência e Profissão’: O que tem sido feito na psicologia educacional. In. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. VII, n. II, (pp.135-144). Campinas: ABRAPEE.
- Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. A. (2005). Formação e atuação do Psicólogo Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras. In. Martínez, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (pp.199-230). Campinas: Alínea.
- Schön, D. (2000). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schwartzman, S. (2001). Um espaço para a ciência: Formação da Comunidade Científica no Brasil. Acessado em 30 de junho de 2007 do World Wide Web: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capt4.pdf>.
- Torezan, A. M. (2002). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In. Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2ª ed. (pp. 35-48). Campinas: Alínea.

- Witter, G. P, (2002). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes. In. Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2ª ed. (pp.103-130. Campinas: Alínea.
- Yokoy, T & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. In. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. IX, n. I, (pp.95-104). Campinas: ABRAPEE.

APÊNDICES

LEGENDA:

Psi. – Psicologia.

Psic. – Psicólogo.

FD – Formação Docente

FDC – Formação Docente Continuada

Premissas que sustentam as argumentações dos autores do GT de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP a respeito da participação do Psicólogo na Formação Docente**ORGANIZAÇÃO POR PUBLICAÇÕES**

Guzzo, R. S. L. (Org.). (2002). **Psicologia escolar, LDB e educação hoje**. 2ª ed. Campinas: Alínea.

<i>Autor(a)</i>	<i>Texto</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Premissas</i>	<i>Posição sobre Formação Docente</i>
Zilda Del Prette 01	Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões (2002)	Examinar aspectos da LDB que reconfiguram a interface Psicologia e Educação e discutir possibilidades e limites da atuação do Psic. Escolar	A Psi. Escolar é um dos fundamentos da Educação. É ferramenta de análise e intervenção junto aos processos educacionais pedagógicos	A FDC é uma alternativa de atuação do Psicólogo Escolar por conhecer fundamentos da educação, processos de ensino, relações humanas e construtivismo
Ana Mª Torezan 02	Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira (2002)	Discutir a Educação de alunos com necessidades educativas especiais à luz da nova LDB, destacando o lugar da Psicologia Escolar no processo de transformação da Escola no que tange a sua visão acerca das práticas inclusivas	O fracasso escolar e a exclusão social são socialmente construídos. Cabe à Escola modificar sua concepção de que a deficiência é algo inerente ao aluno, transformando seu fazer. À Psicologia Escolar cabe contribuir para esta transformação	A autora não destaca o lugar do psicólogo escolar/educacional na FD, mas refere que a Psicologia contribui na formação dos professores produzindo as transformações em suas visões sobre a inclusão
Geraldina Porto Witter 03	Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases (2002)	Discutir o espaço universitário como local de formação e atuação do psicólogo escolar	A formação do psicólogo escolar deve ser multidisciplinar de modo que alcance maiores condições de agir diante das situações do cotidiano profissional. Na universidade, o psicólogo escolar deve atuar por suas múltiplas habilidades: pesquisa, ensino, formação de currículo,...	A autora comenta sobre a participação do psicólogo escolar na formação docente do professor universitário
Raquel Guzzo 04	Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro (2002)	Discutir a necessidade de modificação do paradigma que sustenta a atuação tecnicista e clínica que persiste na psicologia escolar	Os paradigmas que sustentam uma atuação individualista, que não observa o contexto social, precisam ser transformados para que este profissional desenvolva atuações sociais e políticas que contribuam para a modificação do sistema vigente.	A autora não destaca o aspecto da FD, mas aponta que o trabalho do psicólogo escolar deve dar suporte a professores, alunos e instituição sobre os aspectos do desenvolvimento humano.

Almeida, S. F. C. (Org.). (2003). **Psicologia escolar: Ética e competência na formação profissional**. Campinas: Alínea

<i>Autor(a)</i>	<i>Texto</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Premissas</i>	<i>Posição sobre Formação Docente</i>
Marisa Neves e Sandra Francesca C. de Almeida 05	A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares (2003)	Discutir os encaminhamentos dados pelos psicólogos escolares aos alunos encaminhados com queixas escolares	Ao atender alunos encaminhados com queixas escolares, o psicólogo escolar deve questionar o encaminhamento agindo para a promoção do processo ensino-aprendizagem; tendo consciência de que o fracasso escolar é um problema social e não uma questão individual	As autoras destacam a intervenção do psicólogo escolar junto aos professores para orientá-los quanto às questões inerentes ao fracasso escolar
Herculano Campos e Margareth Jucá 06	O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas de mercado (2003)	Discutir a formação em psicologia escolar a partir das necessidades que os psicólogos escolares enfrentam no mercado de trabalho	A formação profissional em psicologia escolar oferecida nas universidades é insuficiente para que o psicólogo escolar desenvolva seu trabalho	Os autores não se voltam especificamente para a discussão sobre formação docente, mas apresentam um questionário da pesquisa no qual a formação docente é colocada como atribuição do psicólogo escolar

Martínez, A. M. (Org.). (2005). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Alínea

<i>Autor(a)</i>	<i>Texto</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Premissas</i>	<i>Posição sobre Formação Docente</i>
Silvia R. C. M. Senna e Sandra Francesca C. de Almeida 07	Formação e atuação do Psicólogo Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras (2005)	Retratar o panorama atual da profissão de psicólogo escolar/educacional no país, levantando os aspectos positivos e negativos que vem permeando a evolução da Psicologia Escolar e a trajetória de formação e prática dos psicólogos escolares do DF	As instâncias formadoras e produtoras de conhecimento não estão cumprindo seu papel. As universidades não estão conseguindo responder às demandas do mercado	As autoras não falam especificamente da participação do psicólogo na formação docente, mas destacam a necessidade de conhecer conteúdos pedagógicos e de sua participação no atendimento à equipe no que tange a estatura educacional, a elaboração de currículos e avaliações, escolha de material didático
Herculano Campos e Colaboradores 08	Violência na Escola: O psicólogo escolar na fronteira da política educacional (2005)	Discutir o lugar/atuação do psicólogo escolar frente à violência na escola na cidade de natal, articulando isto ao debate referente às políticas pública	A problemática da violência na escola se revela duplamente articulada com a temática das políticas públicas educacionais	Em um dos parágrafos (p. 41) o autor destaca o lugar do psicólogo na formação docente, mas não dá prosseguimento nas discussões sobre o assunto
Alacir V. V. Cruces 09	Práticas Emergente em Psicologia Escolar: Nova ética, Novos compromissos (2005)	Investigar e analisar as práticas desenvolvidas na área da psicologia escolar ou educacional por profissionais recém formados em psicologia	Diante da necessidade de se promover o processo ensino-aprendizagem, a psicologia ganha espaço. Mas, muitas vezes o discurso inovador e revolucionário, pautado em um paradigma que nega a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, não coaduna com a prática profissional	A autora deixa implícita a necessidade da participação do psicólogo escolar na formação docente
Cynthia Pereira de Medeiros 10	Da competência teórica à Implicação Subjetiva: Uma experiência de formação em psicologia escolar/educacional (2005)	Apresentar as experiências da autora no engajamento na formação de alunos de graduação em psicologia na UFRN entre os anos de 2002 e 2004	A formação em psicologia escolar deve se fundamentar em três balizas: uma concepção de desenvolvimento humano, uma concepção de subjetividade e a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem que sustentam as práticas docentes	A autora destaca o lugar do psicólogo escolar como aquele que atua na implicação subjetiva do professor no processo ensino-aprendizagem. Assim, deixa uma idéia de que a FD extrapola o lugar do psicólogo escolar

Premissas que sustentam as argumentações dos autores da Revista “Psicologia Escolar e Educacional” da ABRAPEE a respeito da participação do Psicólogo na Formação Docente

ORGANIZAÇÃO POR PUBLICAÇÕES

Volume VII, Número 1

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume VII, número I, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.
--

Volume VII, Número 2

<i>Autor(a)</i>	<i>Texto</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Premissas</i>	<i>Posição sobre Formação Docente</i>
Acácia Aparecida Angeli dos Santos; Katya Luciane de Oliveira; Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly; Adriana Cristina Boulhoça Suehiro 11	I Congresso Nacional de 'Psicologia - Ciência e Profissão': O que tem sido feito na psicologia educacional (2003)	Analisar a produção científica em psicologia educacional apresentada em 304 painéis no I Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão	As discussões apresentadas pelos autores alicerçam-se na historicidade da ciência moderna e da psicologia escolar/educacional	Os autores não discutem a temática da Formação Docente, apenas a apontam como uma prática pertinente ao Psicólogo Escolar/Educacional

Volume VIII, Número 1

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume VIII, número I, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume VIII, Número 2

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume VIII, número 2, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume IX, Número 1

<i>Autor(a)</i>	<i>Texto</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Premissas</i>	<i>Posição sobre Formação Docente</i>
Ana Maria Sadalla; Mariana Wisnivesky; Paula Saretta; Fernanda Paulucci; Carolina Vieira; Carolina Marques 12	Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente (2005)	analisar momentos que caracterizam a prática, a formação e os dilemas cotidianos do profissional prático-reflexivo, buscando compreender suas crenças	As discussões do artigo baseiam-se nas teorias crítico-reflexivas para a formação docente	A formação do professor crítico-reflexivo é complexa e requer a interlocução de diversos saberes. Neste sentido, o psicólogo escolar/educacional caracteriza-se como um profissional necessário a esta interlocução
Tatiana Yokoy; Regina Lúcia S. Pedroza 13	Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação (2005)	Discutir as contribuições da atuação em psicologia Escolar para a Educação Infantil	Psicologia Escolar Crítica	A atuação interdisciplinar, contextualizada e crítica do psicólogo escolar contribui para o desenvolvimento da prática docente; sob esta perspectiva, o profissional psi deve atuar junto tal formação

Volume IX, Número 2

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume IX, número 2, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume X, Número 1

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume X, número 1, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume X, Número 2

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume X, número 2, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume XI, Número 1

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume XI, número 1, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume XI, Número 2

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume XI, número 2, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.

Volume II ESPECIAL

Na Revista Psicologia Escolar e Educacional Volume II ESPECIAL, não aparecem artigos que discutam ou apontem a participação do psicólogo escolar/educacional na formação de professores.