

• Psicologia educacional na contemporaneidade
Educational Psychology on contemporaneity

Maria Regina Maluf¹

Cad. 28, "Maria da Penha"

PUC/SP

Alacir Villa Valle Cruces²

Centro Universitário de Santo André

Resumo: O trabalho baseia-se em reflexões de caráter epistemológico que admitem a existência de uma crise das ciências na contemporaneidade, a qual se reflete na área Psicologia Educacional. Um olhar retrospectivo sobre os últimos 25 anos de Psicologia no Brasil leva ao reconhecimento da crítica radical que denunciou a psicologia educacional a serviço de interesses hegemônicos. Nos anos mais recentes, parece emergir um novo modo de conhecimento científico que ilumina novas práticas, mais apropriadas às necessidades sociais. Consolida-se a formação e atuação de psicólogos da educação, mais preparados na teoria e na prática para contribuir para a solução dos problemas da educação no Brasil.

Palavras-chave: psicologia educacional; psicologia escolar; psicólogo da educação; psicologia no Brasil.

Abstract: This work is based on reflections of an epistemological character that admit the existence of a crisis of sciences in the contemporaneity, which reflects on the area of the Psychology of Education. A retrospective view over the last 25 years of Psychology in Brazil leads us to the recognition of the radical criticism that denounced the educational psychology as serving hegemonic interests. In the most recent years, there seems to emerge a new way of scientific knowledge that enlightens new practices, more appropriate to the social necessities. The development and performance of educational psychologists are consolidated, in order to be better prepared in theory and practice so as to contribute to the solution of the problems in Brazilian education.

Keywords: Educational psychology; school psychology. educational psychologist; psychology in Brazil.

1. Introdução

As reflexões epistemológicas atuais a respeito da ciência moderna levam à formulação de várias questões sobre o que é ciência e o que a ciência faz. Tratar este tema como um todo obriga a reconhecer suas partes, ou seja, as diferentes disciplinas científicas. Boaventura de Souza Santos (1988; 1989; 2000; 2007), a cujas idéias recorreremos nestas reflexões, em alguns momentos de suas exposições considera as ciências sociais como eixo de suas análises.

¹ Professora da PUC-SP. Contato: R. Dr. Paes de Barros, 227 ap.12 - Itaim Bibi - 04530-000 São Paulo, SP. E-mail: regina@mrmaluf.com.br

² Professora do citado Centro em Santo André, São Paulo. Contato: Rua Plutarco, 30, ap. 111, Bloco 5, Jardim Estela CEP 09185-710 – Santo André, SP. E-mail: alacircruces@uol.com.br

Nesse eixo, estão inseridas nossas reflexões a respeito da constituição da Psicologia como ciência.

Durante cerca de três séculos, o conhecimento científico vem dando mostras de suas vantagens de verificação e demonstrabilidade em relação aos outros modos de conhecer. Há que se reconhecer os expressivos progressos que ele trouxe para nosso saber, tanto no que se refere à natureza quanto aos seres vivos, particularmente à humanidade. Nas palavras de Santos (1988, pp. 46-71), a ciência moderna, desconfiando das evidências da experiência imediata em que se baseava o conhecimento vulgar e lutando contra todas as formas de dogmatismo e argumentos de autoridade, colocou-se sob o jugo da razão e adotou a matemática como principal instrumento de análise. Sua lógica presidiu as investigações científicas e, nessa perspectiva, somente aquilo que fosse quantificável passou a ser visto como cientificamente relevante. No interior dessa lógica, a redução da complexidade dos fenômenos naturais tornou-se a condição necessária para realização de pesquisa científica.

Na modernidade constituiu-se em quase um axioma a idéia de que a criação de relações sistemáticas entre os fenômenos estudados sob o princípio da parcimônia seria a única forma apta a produzir conhecimento científico, isto é, conhecimento que contém a formulação de leis e a previsão de resultados, independentemente do local e do tempo em que a investigação fosse realizada.

Esse paradigma sustentou também a Psicologia nascente que conquistava o reconhecimento de disciplina científica no final do século XIX. Na perspectiva da contemporaneidade, muitos entendemos que, se esse paradigma das ciências na modernidade permitiu enormes conquistas tecnológicas, também parcelou o conhecimento, redundando na perda do horizonte da completude do real e levando às diversas especializações em Psicologia, entre as quais a Psicologia Educacional/Escolar ¹.

As aplicações da ciência psicológica à educação têm seu marco inicial associado a E. L. Thorndike, que em 1903 publicou o livro *Educational Psychology* e editou o *Journal of Educational Psychology* (Maluf, 1994). Nesse momento histórico, a educação pública, vista como instância que poderia concretizar o ideal da igualdade, aparecia como reivindicação das sociedades democráticas.

Como mostram Cruces e Maluf (2007), desde o final do século XIX, a Psicologia e a Educação vinham-se articulando, cabendo à Psicologia aprofundar os conhecimentos relativos às diferenças individuais, explicar as dificuldades de aprendizagem e buscar métodos educacionais que pudessem garantir o sucesso dos alunos na escola.

Contudo, as expectativas de que a Psicologia resolveria os grandes problemas da educação não se concretizaram, pelo menos na extensão em

¹ Neste texto psicologia educacional e psicologia escolar serão tratadas como faces da mesma moeda, ou seja, como dois lados que se complementam, razão pela qual não temos interesse em incorporar discussões sobre eventuais semelhanças e diferenças.

que foram alimentadas. As produções da psicologia educacional centraram-se excessivamente na mensuração e na avaliação da inteligência, nas dificuldades escolares encontradas nos alunos, em estudos sobre maturidade e prontidão para a aprendizagem.

Análises que resgatam a história da Psicologia da Educação no Brasil (Antunes, 1999; Cruces, 2006; Massimi, 1990; Pessotti, 1975) mostram a forte influência dos modelos biológico e físico de ciência, então predominantes na Medicina e nas práticas exercitadas nos Laboratórios de Psicologia Educacional desse período. Nelas pode-se reconhecer o excesso de avaliações e análises individuais, em detrimento de preocupações com o comportamento humano em perspectivas mais contextualizadas. A visão cientificista e individualizada dominante acabou por ocultar a presença dos graves problemas sociais que atingiam a Educação, ou melhor, as atividades educacionais. Mudanças nessas atividades só foram possíveis em função de rupturas com o paradigma dominante da ciência moderna.

No dizer de Santos (2000), a emergência do paradigma da pós-modernidade trouxe uma transição epistemológica, em que os novos modos de conhecer estão relacionados às mudanças nos modos de organizar as sociedades.

Entendemos que o pensamento da pós-modernidade refletiu-se na Psicologia através da diversidade de enfoques teóricos e metodológicos e concordamos com Gergen (2002) quando considera que o surgimento desses novos enfoques resultou da busca de melhores respostas para os problemas que se apresentavam nos diferentes âmbitos sociais. É junto a esse novo modo de pensar que começa a surgir o novo psicólogo educacional, cujas atividades na contemporaneidade respondem, em alguma medida, ao paradigma pós-moderno emergente nas ciências (Maluf, 1998; 2003). Na seqüência trataremos das relações entre Psicologia e Educação e crises denunciadas em análises de psicólogos e educadores; de um novo olhar sobre a psicologia da educação e das características da atuação dos psicólogos no fluxo renovado e renovador da Psicologia contemporânea.

2. Psicologia e Educação

Na década de oitenta do século passado, o Estado e a Sociedade brasileira estavam-se recompondo após vinte anos de ditadura militar (Maluf, 1999; 2001). Novas análises foram produzidas nesse período a respeito da atuação do psicólogo na educação (veja-se por exemplo Alves, 1989; Ferreira, 1986; Libâneo, 1984; Patto, 1984; 1990; Yamamoto, 1990). Esses autores mostravam que a atuação do psicólogo na educação tendia a ser descontextualizada e não-crítica,

sobretudo quando era realizada junto a crianças das camadas mais pobres da população, que freqüentavam escolas da rede pública e gratuita. Essa atuação, com grande freqüência, evidenciava um tecnicismo descolado do real, provavelmente reflexo de uma formação deficiente porque alijada do conhecimento da realidade educacional brasileira.

Durante esses anos, a Psicologia Educacional, como área de conhecimento e de atuação do psicólogo nos meios educacionais, sofreu críticas contundentes, vista como exclusivamente avaliativa, sem potencial transformador da realidade individual e social, a serviço das forças dominantes injustas e opressoras na organização social. Na perspectiva desse modo de entender e de atuar dos psicólogos educacionais, os “insucessos” das crianças na escola eram atribuídos ao aluno ou à sua família, sem que os determinantes escolares e sociais fossem devidamente analisados. Criou-se então uma quase área de estudos, designada como “fracasso escolar”.¹

Tornava-se urgente buscar formas de análise que permitissem avançar nas interpretações teóricas que não estavam gerando novas propostas para o campo de estudos e práticas da Psicologia e da Educação. Observa-se ainda que, durante esse período, as designações terminológicas para a área sofriam variações e eram encontrados termos que pretendiam introduzir diferenças conceituais, como por exemplo, Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicologia e Educação, Psicologia na Educação, ou então substituía-se o termo educacional por escolar, sem muita clareza nos conceitos expressos pela terminologia empregada (Maluf, 1991). Há que se reconhecer que, sob todas essas denominações, buscava-se avançar na compreensão dos elementos históricos e sociais que determinavam a formação e a atuação do psicólogo educacional, para neles intervir de modo a encontrar soluções para os graves problemas de insucesso dos alunos no contexto escolar.

A revisão da literatura sobre atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil, durante os anos de 1980 a 1992, realizada por Witter (1992), mostra que a maioria das publicações limitava-se ao estudo de aspectos clínicos e psicométricos da atividade dos psicólogos, sobretudo junto às escolas do ensino fundamental e nos consultórios que atendiam crianças com problemas na escola.

Nos anos 90 começaram a surgir outros estudos, que mostravam, por uma parte, os modelos dominantes na Psicologia Educacional e por outro o sistema educacional brasileiro com seus mecanismos de exclusão e de reprovação presentes principalmente na rede pública de ensino que acolhe, sobretudo as crianças dos extratos mais pobres da população, hoje designados por muitos como populações em situação de risco por pobreza.

¹ As pesquisas de que dispomos referem-se à realidade brasileira, no entanto há fortes indicadores de que a situação vivida no País aproxima-se fortemente da realidade de outros países latino-americanos.

Em sua maioria eram escritos críticos, de denúncia, que mostravam a insatisfação com a formação e a prática dominantes, contrapondo-se às diversas formas de injustiça e desigualdade social reproduzidas nas escolas. Forneciam análises bem articuladas e pertinentes a respeito das forças sociais na base das profundas desigualdades presentes na sociedade brasileira, mais especificamente, do fracasso escolar das crianças em situação de pobreza que freqüentavam as escolas. Essas desigualdades eram vistas como associadas – ou como determinantes - das diferenças no rendimento dos alunos das escolas públicas e gratuitas, que em nosso país atendem as crianças provenientes das famílias de menor poder aquisitivo, ou, mais que isso, em situação de exclusão social por pobreza.

Discutia-se o papel do psicólogo no enfrentamento das dificuldades escolares dessas crianças, cujos índices de insucesso na escola chegavam a ultrapassar os 50%. Diante de tais dados já não era possível sustentar hipóteses que localizavam na criança individualmente considerada a explicação do “fracasso escolar”.

Nesse período difundiram-se as críticas às ações do psicólogo escolar. Esse profissional passou a ser visto como despreparado para dar respostas eficientes aos problemas de ensino e aprendizagem com que se deparava. Fazia-se acirrada crítica à Psicologia Educacional/Escolar por não integrar conhecimentos de áreas como as Ciências Sociais, a Filosofia ou a Antropologia, ou por ser subjugada à ideologia dominante.

As pesquisas denunciavam que nos estágios da disciplina Psicologia Educacional/Escolar, os estudantes reproduziam as práticas limitadoras já criticadas em nível teórico, não só na literatura internacional, mas também na literatura nacional. Embora vários autores introduzissem a noção de atuação preventiva como forma de superar a puramente remediativa, tal noção não parecia ser suficiente para ultrapassar a adoção do modelo clínico na prática do psicólogo escolar, o qual *patologizava* os fenômenos educacionais, sobretudo no que diz respeito aos alunos provenientes de famílias desfavorecidas.

3. Mais além da denúncia

As produções da década de noventa apresentam também a peculiaridade de começar a buscar respostas para as críticas já feitas, ou seja, percebe-se a busca de alternativas e o relato de experiências bem-sucedidas, além do enfoque crítico (veja-se por exemplo Boarini, 1993; Collares e Moysés, 1996; Cunha, 1994; Gomes, 1995; Machado, 1990 e 1996; Maluf, 1994; Salazar, 1997; Souza 1996; Ragonesi, 1997; Yassle, 1990;). Em outros países latino-americanos, as

preocupações parecem ser semelhantes (Congresso Interamericano de Psicologia, 24º, 1993).

Começavam a ser apontados novos caminhos para a Psicologia, no sentido de questionar a universalidade de teorias psicológicas e de técnicas de avaliação, de afirmar as efetivas relações entre Psicologia e Sociedade, de defender a interdisciplinaridade como recurso indispensável para a boa compreensão do comportamento humano, de propor novas formas de estágio para a formação do psicólogo escolar.

Nas universidades era grande a preocupação com a renovação dos currículos dos cursos de Psicologia, em busca de mudanças que melhor respondessem às novas necessidades de formação. Muitas análises já atribuíam as inadequações da atividade do psicólogo educacional às insuficiências da formação, tanto teórica quanto prática, além da precariedade dos estágios realizados em escolas.

A adoção de modelos clínicos nas práticas era acompanhada por uma forte carga de desconhecimento e patologização dos fenômenos educacionais, sobretudo no que concerne aos alunos provenientes das classes mais desprivilegiadas, que se constituem na maioria da população escolar brasileira. Surgiram, nesse período, várias iniciativas - provenientes dos Cursos de Psicologia, dos Conselhos Profissionais, dos órgãos de pesquisa - mobilizadas pela preocupação de melhor responder à urgência de conectar a formação profissional às novas exigências da sociedade.

Uma dessas iniciativas foi o projeto patrocinado pelo Conselho Federal de Psicologia (1994), que deu origem a pesquisas feitas com o objetivo de complementar a análise bibliográfica já mencionada (Witter, 1992). Essas pesquisas foram organizadas segundo as principais áreas: social, clínica, organizacional, escolar e publicadas sob a forma de um livro. No capítulo referente à Psicologia Escolar, Maluf (1994) identificou, entrevistando psicólogos com reconhecida atuação na área, movimentos inovadores nas práticas e demandas para a formação, antecipando-se dessa forma novos rumos para a Psicologia e para os psicólogos da educação.

4. Um novo olhar sobre a Psicologia Educacional

Na contemporaneidade continuam a surgir iniciativas voltadas para a formação do psicólogo para o trabalho na educação e a criação de novas formas de atuação.

Na literatura mais recente, encontramos muitos escritos que expressam o pensamento da comunidade acadêmica a respeito da Psicologia e dos psicólogos escolares, no que concerne à formação e atuação no campo educacional. É

possível identificar nesses escritos ao menos duas grandes vertentes: a dos que mantêm o discurso reforçador da crítica, sem apontar caminhos para a superação das dificuldades identificadas, e a dos que relatam novas experiências e experimentam novas formas de atuação. As novas práticas e novas experiências nem sempre encontram lugar nos escritos, o que nos obriga a um esforço de busca, no sentido de resgatá-las do oral e do conhecimento direto. É a partir da literatura e de nossa experiência que arriscamos um novo olhar sobre a realidade atual da formação e da atuação do psicólogo escolar no País.

Entendemos que a Psicologia Educacional/Escolar no Brasil está entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas a partir da década de 80.

A nova Psicologia Escolar a que nos referimos não se apresenta sob um paradigma unificado (Maluf, 1998; 2003). Sua forma emergente é multifacetada, porém portadora de expressões comuns que a identificam. Ela pode ser reconhecida mais pelas ações dos profissionais do que pelo discurso.

As críticas formuladas permitiram o reconhecimento de teorias e práticas consideradas inapropriadas para nossa realidade social. Tais práticas abusaram da psicometria, geraram diagnósticos e prognósticos mal fundamentados que transformaram indivíduos em problemas, diferenças em doenças. Nessas práticas, fenômenos psicológicos dinâmicos e complexos foram coisificados e tratados à revelia dos contextos socioculturais que os produziram.

Nos anos 2000 emerge e em muitos aspectos consolida-se uma nova literatura a respeito da Psicologia Educacional. Ela contém relatos de experiências bem-sucedidas e análises teóricas que apontam para novas possibilidades de formação e atuação do psicólogo escolar (veja-se por exemplo Machado, 2003; Meira & Antunes (Org.), 2003; Maluf, 2005; Marinho-Araújo e Almeida, 2005; Neves e Machado, 2005)

Entendemos que estes são ainda anos de transição, ou seja, de emergência de um novo paradigma na Psicologia, assim como está ocorrendo em outras disciplinas ou áreas de conhecimento. Há indicações de que as críticas formuladas ainda não atingiram o ensino e a prática da psicologia educacional a ponto de transformá-la em um modo novo de atuação superando paradigmas até aqui dominantes.

No entanto, é preciso reconhecer que novas práticas e novas idéias podem nascer pequenas, porém com potencial de transformação. É preciso enxergar a utopia. Novas práticas estão surgindo e é para elas que dirigimos neste momento nossa atenção.

Levando em consideração a literatura que, tendo passado pela crítica, propõe alternativas para a formação e/ou atuação do psicólogo educacional,

assim como nossa experiência e o conhecimento oral relativo a novas práticas em Psicologia Educacional/Escolar, defendemos aqui a idéia de que é possível avançar para novos patamares. Essa busca, ousando parodiar Vygotsky, situa-se em uma “zona de desenvolvimento potencial”, na qual, através da ajuda, dicas, cooperação, é possível avançar no desenvolvimento esperado.

A nova Psicologia Educacional está-se fazendo presente mais na prática do que no discurso.

Os psicólogos escolares em cuja prática manifesta-se essa nova perspectiva, embora não sustentem um discurso único, desenvolvem ações compatíveis entre si, ou seja, semelhantes nos objetivos e nos resultados. Eles atuam na elaboração de políticas educacionais, na instituição escolar, no planejamento e avaliação de programas de ensino, na capacitação de docentes, nas relações da escola com as famílias e comunidade, no enfrentamento dos problemas de aprendizagem e de ensino, no atendimento educacional a alunos com necessidades especiais, na supervisão de estágios em cursos de Psicologia, em postos de saúde, em consultórios particulares, na docência nas instituições de ensino superior.

O conhecimento de que se servem esses profissionais, psicólogos educacionais, ou, se preferirmos, psicólogos escolares, tende a ser interdisciplinar, porque inclui as noções da Psicologia que têm reflexo na Educação: Psicologia Geral, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação. E inclui as noções das ciências educacionais que permitem a aproximação às complexas questões que definem o processo educacional, a saber, a Pedagogia, a Didática, a Filosofia da Educação. Os *novos psicólogos escolares* desenvolvem práticas com um denominador comum, que se apresentam como sendo mais adequadas às necessidades da realidade social brasileira. Eles divergem no discurso, ou seja, embora todos façam a crítica das atividades alijadas do contexto social, não explicitam as mesmas bases teóricas para uma ação sua.

Haverá aqui uma contradição entre teoria e prática? Pensamos que não. Em nosso entender, ocorrem movimentos dialéticos de influência recíproca entre teoria e prática. Não se trata mais de buscar e nomear uma verdade única, na teoria ou na prática, e sim de reconhecer “verdades provisórias” capazes de iluminar a reflexão e a ação, numa concepção processual de conhecimento científico, que permite enfrentar com maior probabilidade de êxito os problemas educacionais que se nos apresentam.

A sociedade em transformação e os novos paradigmas de ciência suscitam, desse *novo psicólogo escolar*, reflexões e ações que minimizem sua insatisfação e ineficiência ao enfrentar as dificuldades que o trabalho em condições adversas

lhe traz. Essas transformações e os novos paradigmas que emergem expressam-se em políticas públicas que demandam posturas e compromissos com a realidade brasileira e com suas minorias. Expressam-se também nas necessidades e compromissos éticos com a inclusão e integração de diversas minorias na escola, com as quais os *novos psicólogos escolares* atuam.

5. A sociedade em que atua o novo psicólogo educacional/escolar

A sociedade brasileira é parte do chamado “mundo ocidental”, compartilha seus valores e concepções de vida. É uma sociedade altamente desigual na participação dos bens e integra o “bloco dos países em desenvolvimento”, ou seja, dos países com altos índices nos indicadores de pobreza. Nossa problemática educacional tem muito em comum com outros países que partilham essas mesmas condições (Maluf, 2001; Maluf, 1999). Se, por um lado, cultuamos e respeitamos os direitos individuais e comunitários, por outro lado enormes parcelas da população são excluídas da participação nos bens. O direito à educação formal e com ela o acesso à linguagem escrita, com todos os seus efeitos, tanto no funcionamento mental quanto na vida social, ainda não se concretizou para grande parte da população.

A problemática educacional com que se depara o psicólogo escolar que atua nos países em desenvolvimento é fundamentalmente diversa da problemática encontrada nos países desenvolvidos. Tal realidade torna ainda mais graves as conseqüências da adoção acrítica de modelos teóricos e de procedimentos criados para culturas e condições de vida que não são as nossas, exigindo do psicólogo, assim como de qualquer outro profissional, a vigilância e a criatividade necessárias para uma atuação voltada para o bem-estar dos indivíduos e grupos.

Nesse contexto, consideramos útil e necessário reconhecer nossos avanços, resgatar nossa auto-estima, enxergar nossos êxitos, louvar nossa criatividade, não nos limitando a enxergar nossos problemas. São muitos os problemas, mas também são muitos os êxitos e avanços que vimos alcançando em nossos países latino-americanos. O discurso crítico, que não é homogêneo, mas, ao contrário, contém distintas concepções de ciência e de mundo, avançou, aparentemente, mais do que as práticas. Mas também se observam, sobretudo nos últimos anos, práticas inovadoras que estão na base de novas e mais realistas expectativas a respeito do modo como a Psicologia Educacional pode favorecer a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, no âmbito de uma educação de qualidade, que recoloca no centro das preocupações a ética individual e social.

Os avanços que percebemos na Psicologia Educacional coincidem com os assinalados por Bastos & Achcar (1994) como tendências emergentes na

Psicologia no Brasil. Retomamos aqui a análise feita por eles, pois entendemos que decorrida mais de uma década, as previsões feitas estão revelando-se nas situações concretas atuais.

Um dos aspectos considerados na análise que os autores fizeram diz respeito ao fenômeno psicológico. As mudanças observadas referem-se ao fato de que ele era visto predominantemente como ahistórico, centrado em indivíduos e, em grande medida, desconsiderava o contexto social, mas vem sendo visto cada vez mais na sua natureza social, como fenômeno histórico-cultural, mais além de sua expressão individual.

Aspecto também relevante diz respeito às práticas psicológicas que estão se modificando no sentido de buscar bases de conhecimento multidisciplinar, portanto indo além da perspectiva unidisciplinar, insuficiente para dar conta de fenômenos humanos complexos. Também as práticas de intervenção consideram as vantagens do trabalho em equipe, além das ações profissionais individuais, isoladas. Nesse mesmo sentido, a clientela do psicólogo, que era formada basicamente por pessoas com razoável poder aquisitivo e era atendida predominantemente em clínicas particulares, começa a diversificar-se. Isto ocorre devido à penetração dos profissionais em centros comunitários e em centros de saúde, geralmente mantidos pelo poder público. Tal situação parece ser uma expressão de que novos valores estão sendo atribuídos ao trabalho profissional do psicólogo (Bastos & Achcar, 1994).

Novas confianças epistemológicas que emergem na teoria e na prática da Psicologia estão relacionadas a uma redefinição do papel da cultura e a novas abordagens metodológicas.

A *nova fase*, na qual está entrando a Psicologia Educacional no Brasil, e possivelmente na América Latina, é identificada através do reconhecimento de novas práticas que resgatam a dívida social e escolar ainda ativa. A dívida social a que nos referimos é um resultado da formação anterior e de atuações que acabaram por colocar o profissional de Psicologia quase que exclusivamente a serviço dos estratos privilegiados da população, favorecendo assim os processos de exclusão social e de manutenção de estigmas e preconceitos. Agora é tempo de mostrar como pode a Psicologia Educacional estar a serviço do bem-estar da comunidade escolar, do desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos no processo educacional, da aprendizagem significativa que produzirá no aluno as condições individuais e sociais necessárias para o pleno exercício da cidadania.

As ações afirmativas que em nosso entender estão fazendo surgir uma nova Psicologia Educacional estão conectadas ao processo educacional visto em sua complexidade. Sustentam-se no reconhecimento da natureza social do

comportamento humano, nas diferenças interindividuais na convivência com a pluralidade metodológica e no reconhecimento das bases culturais da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico.

6. Referências

- Alves, L. C. F. (1989). Psicologia escolar: A redefinição de uma prática. *Psicologia e Sociedade*. 5 (8), 175-181.
- Antunes, M. A. M. (1999). *A Psicologia no Brasil. Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: UNIMARCO/EDUC.
- Bastos, A. V. B. & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boarini, M. L. (1993) *Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez/ Campinas: Unicamp.
- XXIV Congresso Interamericano de Psicologia (1993). *Simpósio Central: a formação do psicólogo para o ano 2000*. Santiago do Chile (mimeo).
- Conselho Federal de Psicologia (Org.) (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cunha, B. B. B. (1994) *Psicologia na escola: caminhos de uma prática*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces, A. V. V. (2006). *Egressos de cursos de Psicologia: Preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces, A. V. V. & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: Oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Herculano Ricardo Campos (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Ferreira, M. G. (1986). *Psicologia Educacional. Análise crítica*. São Paulo: Cortez.
- Gergen, K. J. (2002). Psychological science in a postmodern context. In: C. von Hofsten; L. Backman (Ed.). *Psychology at the turn of the millennium. Volume 2. Congress Proceedings: XXVII International Congress of Psychology*, Stockholm 2000. East Sussex: Psychology Press.

- Gomes, V. L. T. (1995) *Atuação do psicólogo escolar: teoria, prática e compromisso social*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo:
- Libâneo, J. C. (1984). Psicologia Educacional: Uma avaliação crítica. In: S. T. M. Lane (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Machado, A. M. (1990). *Inventando uma intervenção na escola pública*. São Paulo: Universidade de São Paulo (Dissertação de mestrado).
- Machado, A. M. (1996) *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, A. M. (2003) Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: A. M. Machado; E. R. Tanamachi; V. R. Galdini & W. M. J. Aguiar (Orgs.), *Psicologia escolar – práticas críticas* (pp. 62-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1991). Psicologia e Educação: Paradoxos e horizontes de uma difícil relação. *Anais*. 1º. Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Campinas: Editora Atomo, pp. 170-176.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. Em: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 157-200.
- Maluf, M. R. (1998). La Psicología Educativa: perspectivas ante el próximo siglo. *Apuntes de Psicología*. vol. 16, no. 3, pp. 375-392.
- Maluf, M. R. (1999). La Psicología en el Brasil. Em: M. M Alonso e A. H. Eagly. (Orgs.) *Psicología en las Américas*. Sociedade Interamericana de Psicologia. Caracas: Litopar.
- Maluf, M. R. (2001) Problemas centrais na formação do psicólogo brasileiro. Em: J. P. Toro e J. F. Villegas (Orgs.). *Problemas centrales para la formación y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Sociedade Interamericana de Psicologia. Santiago do Chile: JVE Ediciones.
- Maluf, M. R. (2003). Psicología Escolar: Reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In: O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Org.). *Construindo a Psicología Brasileira: desafios da ciencia e prática psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2005). O psicólogo escolar e a alfabetização. Mitjans, A. M. (Org.). *Psicología Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alinea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. Psicologia escolar – recriando identidades, desenvolvendo competências. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.

- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: EPU.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Org.) (2003). *Psicologia escolar: Práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2005) Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.135-151). Campinas: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pessotti, I. (1975). Dados para uma História da Psicologia no Brasil. *Psicologia*, 1 (1), pp.1-14.
- Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo, Universidade de São Paulo (Tese de doutorado).
- Salazar, R. M. (1997) *O Laudo Psicológico e a Classe Especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de mestrado).
- Santos, B. S. (1988) Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 2, n. 42, pp. 46-71.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Souza, M. P. R. (1996) *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Witter, G. P. e outros (1992). Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo.
- Yamamoto, O. H. (1990). A Psicologia escolar em Natal: Características e perspectivas. Em: *Psicologia, Ciência e Profissão*. no. 2-3-4.
- Yassle, E. G. (1990) *A Formação do Psicólogo Escolar no Estado de São Paulo. Subsídios para uma ação necessária*. São Paulo, Pontifícia Universidade de São Paulo (Tese de doutorado).

Recebido em: 14/02/2008 / Aceito em: 18/04/2008.