

Formação do Psicólogo, no Estado do Paraná, para Atuar Junto às Queixas Escolares

*Marilda Gonçalves Dias Facci**

Eliane da Costa Lima

Fabiola Batista Gomes Firbida

Marina Beatriz Shima Barroco

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Universidade Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

Patrícia Vaz de Lessa

Centro Universitário Filadélfia, Londrina, PR, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é discorrer sobre a formação que os cursos de Psicologia do Estado do Paraná oferecem para que os graduandos compreendam e avaliem alunos encaminhados com dificuldades escolares, tomando-se como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Foram entrevistados 14 supervisores de estágio na área escolar de sete instituições de Ensino Superior do Paraná. Como resultados da pesquisa, constatamos que, na formação dos psicólogos, a compreensão das queixas escolares é vinculada a questões sociais, saindo de uma visão que culpabiliza os indivíduos pelo insucesso escolar. Entendemos que a formação deve levar os alunos a entenderem os determinantes histórico-sociais que influenciam na apropriação do conhecimento e contribuir para uma intervenção que promova o desenvolvimento máximo dos indivíduos.

Palavras-chave: dificuldades escolares; formação do psicólogo; psicologia escolar; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The Formation of the Psychologist in the State of Paraná, Brazil, Vis-À-Vis School Complaints

Foregrounded on Historical and Cultural Psychology, current research discusses the formation provided by Psychology Courses in the state of Paraná, Brazil, so that undergraduates could understand and evaluate students with schooling difficulties. Fourteen teacher-training course supervisors from seven higher education institutions of the state of Paraná were interviewed. Results show that within the context of the formation of Psychologists the comprehension of school complaints is bonded to social issues and is de-linked from individuals' blameworthiness in schooling failures. Schooling formation should lead students to understand the historical and social determinants that affect the appropriation of knowledge and contribute towards a type of intervention that promotes the individuals' highest development.

Keywords: schooling difficulties; Psychologist's formation; schooling psychology; historical and cultural Psychology.

O discurso oficial, que pode ser observado em planos elaborados para superar o fracasso escolar, tal como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), entre outros propostos pelo Governo Federal, destaca a importância da escola e a necessidade da sociedade se organizar para superar o analfabetismo no Brasil. No entanto, os dados estatísticos

comprovam que estamos distantes de superar esse problema. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 2005, 2007 e 2009, atestam o fracasso escolar. Por meio desse índice, que leva em conta o rendimento escolar e as médias de desempenho dos estudantes em avaliações realizadas pelo INEP, constata-se o baixo nível de aprendizagem

* Endereço para correspondência: Marilda Gonçalves Dias Facci – mgdfacci@uem.br

dos alunos. Em 2005, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados da rede pública de ensino atingiram a média de 3,6; no ano de 2007, a média de 4,2 e em 2009, 4,6. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, em 2005, a média foi de 3,5; em 2007, de 3,8 e em 2009, foi 4,0. Quanto ao Ensino Médio, as médias foram de 3,4 em 2005; de 3,5 em 2007 e de 3,6 em 2009¹. Esses dados mostram que nem todos os alunos que chegam à escola estão aprendendo e progredindo nos graus escolares, e a Psicologia, enquanto ciência e profissão, tem sido constantemente solicitada a explicar tal fenômeno. Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é discorrer sobre a formação que os cursos de Psicologia do Estado do Paraná oferecem para que os futuros psicólogos possam compreender e avaliar alunos encaminhados com dificuldades na apropriação da leitura, escrita e matemática². Para a exposição dessa temática, iremos nos fundamentar na Psicologia Histórico-Cultural, por considerarmos que esta teoria tem trazido muitas contribuições para a compreensão do processo ensino e aprendizagem, tendo como referência a historicidade dos fatos humanos.

No artigo vamos discorrer, inicialmente, sobre alguns dados históricos acerca da formação do psicólogo para atuar em escolas e sobre a atuação dos psicólogos em relação ao atendimento às queixas escolares. Em seguida, apresentaremos dados acerca da formação do psicólogo no Estado do Paraná, com foco na área escolar e, mais especificamente, no atendimento às queixas escolares.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto (2010, p. 131) afirmam que a relação entre a Psicologia e a Educação é antiga e que “[...] é no bojo das circunstâncias concretas que ela se consolida em teoria e prática”. Essa vinculação ocorreu de acordo com o contexto histórico. Levar em conta a historicidade é fundamental, uma vez que conforme relata Vygotski (1995)³, para estudar historicamente qualquer fato produzido pelo homem, tomando como referência o materialismo histórico e dialético, temos que compreender o movimento dessa história. E, no caso da formação do psicólogo escolar para atuar junto às queixas escolares, o movimento vai nos mostrar quanto o viés clínico e psicometrista guiou a forma de atuação que temos hoje, no século XXI.

Conforme Masini (1978), a origem da Psicologia, como ciência, pode ser encontrada no final do século XIX, nos trabalhos desenvolvidos por Francis Galton que estudava as diferenças individuais e o desenvolvimento de testes de inteligência e personalidade com o objetivo de selecionar e classificar os alunos. Também foi influenciada por Binet e Simon que, em 1904, participaram de uma comissão instituída pelo Ministério da França, com o objetivo de compreender as causas do fracasso escolar de uma parcela da população que frequentava as escolas públicas. Binet e Simon construíram a primeira escala métrica de inteligência, firmando, cada vez mais, o papel do psicólogo enquanto psicometrista, conforme menciona Patto (1987).

No Brasil, a Psicologia surgiu atrelada ao curso de Medicina. As produções de textos e os manuais didáticos de Psicologia para a docência e também as teses de doutorado, defendidas nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, eram vinculados, principalmente, à neurologia, psiquiatria e medicina social e eram marcados por uma visão experimentalista e positivista (Yazlle, 1997). Além da medicina, segundo Antunes (2007), as Escolas Normais auxiliaram a consolidação do vínculo entre Psicologia e Educação, com disciplinas que tinham como finalidade compreender o funcionamento da mente.

Massimi (2004) relata que os assuntos trabalhados pela Psicologia eram abordados no período colonial por meio da educação, que deveria estar voltada prioritariamente para as crianças, exigindo um conhecimento psicológico e pedagógico. Para tanto, Antunes (2003) afirma que eram trabalhados assuntos como: “[...] aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, desenvolvimento sensorial e motor; intelectual e emocional [...]” (p. 141), com o intuito de controlar e moldar o comportamento das crianças. A autora comenta que embora a Psicologia tenha se desenvolvido no interior da Medicina, é na Educação se firmou como área específica de saber, estando presente nas Escolas Normais, ligada, no início, a disciplinas de Filosofia e Pedagogia.

A Psicologia foi se encaminhando, na área educacional, e construindo as bases das tendências pedagógicas, como é o caso da Escola Nova, em 1930, que veio se contrapor à Pedagogia Tradicional, muito presente até 1920. Essa tendência era fundamentada nas

ideias dos filósofos John Dewey e de Jean Piaget e centrada no aluno que deveria aprender-a-aprender. A teoria de Piaget passou a explicar o desenvolvimento cognitivo da criança. Nessa época, poucos alunos da classe trabalhadora tinham acesso à escola, o Brasil estava em ascensão, e duas ideias são bastante difundidas, de acordo com Nagle (2001) o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” que influenciaram significativamente o que se compreendia por Educação. Conseqüentemente, o novo enfoque que a Psicologia Escolar passa a adotar é o atendimento ao educando. As crianças, filhos da classe trabalhadora, começam a chegar às escolas, nem sempre obtendo sucesso no aprender a ler e escrever, o que cria uma demanda de atendimento para a Psicologia Escolar.

Por volta de 1922, é criada a Liga Brasileira de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, com base psicanalítica. Wanderbroock Junior (2009) menciona que a Liga estava preocupada em colaborar para que tivéssemos uma nação saudável e, para tanto, os testes psicológicos de habilidades mentais teriam como objetivo separar os indivíduos superiores dos inferiores. A Liga teve forte influência na escola e, de acordo com Boarini (2007), em razão da intervenção higienista, a inspeção médica escolar considerava fundamental medir e classificar alunos, na busca de homogeneizar as classes escolares, como pode-se observar na construção dos Testes ABC, criados em 1929, por Lourenço Filho, com a finalidade de avaliar a maturidade para a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita, conforme relatam Silva e Schelbauer (2007).

De uma população agrária, na fase de 1930 a 1964, segundo Patto (1987), devido às mudanças políticas e econômicas, passa-se a uma fase de industrialização, o que exigia maior qualificação da população para atender às novas necessidades das indústrias. Nesse momento, grande parte da população deixou a zona rural, aumentando o contingente populacional nas cidades e, em decorrência, a necessidade de escolas. Em 1962, temos um marco importante para a Psicologia no Brasil, o reconhecimento da profissão de Psicólogo no país, regulamentada pela Lei 4.119 (Brasil, 1962). Por meio do Parecer 403 de dezembro de 1962, foi definido o currículo mínimo para a formação em Psicologia, que apresenta como disciplinas comuns: Estatística, Fisiologia, Psicopatologia geral, Psicologia experimental, Psicologia geral, Psicologia da personalidade. De acordo com Fírbida (2012), a oferta das discipli-

nas mais específicas ficaria a cargo da decisão da instituição escolar. Nesse sentido, ainda esclarece que no artigo 4º da Lei 4.119 (1962) é exposto que o psicólogo deve utilizar “[...] métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento”. Diante disso, é possível perceber que a formação para atuar na escola ficaria comprometida pelo fato das disciplinas comuns privilegiarem um modelo tradicional de atuação, enquanto algumas disciplinas que poderiam fundamentar mais adequadamente a atuação do psicólogo escolar ficam secundarizadas, uma vez que não são obrigatórias.

Nessa mesma época, foi importada dos Estados Unidos a Teoria da Carência Cultural, que explicava o fato de grande parte das crianças das escolas públicas fracassarem nos estudos, comprometendo a harmonia social pregada pelo liberalismo, em razão de problemas de desnutrição, precárias condições de saúde dos alunos, QI baixo, deficiência de linguagem, imaturidade e carência afetiva. O fracasso escolar passa a ter uma causa decorrente de aspectos sociais ou culturais. No entanto, conforme comenta Patto (1990), o “social” restringia-se somente ao ambiente socioeconômico e familiar em que a criança carente vivia. Os problemas escolares eram individualizados e patologizados.

De 1964 a 1977, de acordo com Patto (1987), surge um novo modelo econômico: a internacionalização do mercado interno, com a instalação de multinacionais, com novas necessidades de qualificação da mão de obra, que implicava em ter uma população mais apta para o trabalho. Aptidão não significava maior autonomia ou conhecimento da totalidade do trabalho; a proposta era o trabalhador ganhar pelo que produzisse, produzindo cada vez mais e mais rápido. O Taylorismo e Fordismo estavam guiando os modos de gerir o trabalho e, segundo Heloani (2003), nesse modelo de desenvolvimento, propunha-se a separação entre trabalhador intelectual e braçal, com maior busca pelo lucro e pela extração de mais valia. A sociedade e a escola passaram por várias transformações.

Muitos psicólogos e educadores, a partir da década de 1970, começaram a criticar o modelo clínico, o papel de psicometrista, as análises descontextualizadas. De acordo com Meira (2000), a publicação da obra de Maria Helena Souza Patto, *Psicologia e ideologia – uma introdução crítica à psicologia escolar*,

contribuiu para esse movimento de crítica, uma vez que refletia sobre o quanto a Psicologia estava atrelada aos ideários liberais e era comprometida com a classe detentora dos meios de produção e não com a classe trabalhadora. A autora, na obra, historiciza sobre o desenvolvimento da Psicologia na Educação vinculando o contexto histórico-social presente no Brasil.

Desde a década de 1970, junto com a visão psicométrica da Psicologia, na área educacional, é elaborada a Pedagogia Tecnicista – cujo foco estava em como ensinar – e também a Pedagogia Crítico-Reprodutivista, que começou a analisar a escola como vinculada à sociedade e reproduzindo a ideologia da classe dominante (Saviani, 2003). Tais ideias vinham ao encontro do trabalho de Patto (1987), mostrando o quanto a educação e a Psicologia Escolar não eram neutras em relação ao atendimento e à compreensão das crianças que não estavam aprendendo na escola. Nesse cenário, em 1979, é elaborada a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende que a escola tem como função socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade (Saviani, 2003). Como podemos observar, começa-se a questionar, em vários âmbitos, a função da escola e do psicólogo nessa instituição.

Nessa linha de crítica, em 1992, o Conselho Federal de Psicologia entrega ao Ministério do Trabalho, a fim de integrar o catálogo brasileiro de ocupação, as atribuições do psicólogo para atuar nas diversas áreas. Dentre essas áreas, cabe destacar a Psicologia Educacional que:

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. (Conselho Federal de Psicologia, 1992, p. 5)

Embora persista uma visão clínica e individualizada na atuação do psicólogo, também se ampliam as possibilidades de atuação. O fracasso escolar continua a ser uma preocupação na área educacional, refletindo na forma de atuação do psicólogo escolar. Como já

mencionamos, os trabalhos de Patto (1990) que discutiam a produção do fracasso escolar se desdobraram em pesquisas que trouxeram uma nova visão sobre a atuação nessa área. Souza (2000) afirma que a desigualdade de acesso e a permanência na escola são fatores importantes no entendimento da complexidade dos processos de escolarização e exigem que o foco do trabalho do psicólogo recaia sobre a análise do indivíduo nas suas relações institucionais, considerando o contexto histórico-social em que são produzidas as queixas escolares, deixando de ser guiado por uma compreensão psicologizante e patologizante das queixas.

Voltemos, no entanto, à formação do psicólogo. Questionamos: será que essas críticas tiveram consequências para formação do psicólogo escolar? Se pensarmos como estavam organizadas as relações de trabalho, vemos que, após 1970, o ideário neoliberal assola a sociedade e guia a forma de gestão de trabalho. Congruente com esse ideário, percebe-se que termos como “[...] *empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, downsizing, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial* tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos [...]” (Heloani, 2003, p. 100, grifos do autor). A liberdade individual e a competição passam a ser vistas com naturalidade na sociedade. Tais pressupostos também povoam as escolas em todos os níveis do ensino, influenciando a formação do psicólogo.

Em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 (Brasil, 1996), que propõe, em seu artigo 53, as diretrizes gerais que deveriam fundamentar os currículos dos diversos cursos superiores no Brasil. A Lei propunha que no exercício de autonomia das universidades, possibilitava-se a alteração do currículo mínimo, elaborado em 1962. Em 2004, aprovou-se a Resolução nº 8 pelo Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. No artigo 3º, a Lei declara que “O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia [...]” (Brasil, 2004, p. 1).

As Diretrizes Curriculares elencam habilidades e competências gerais que as instituições de ensino superior devem desenvolver nos alunos para o futuro exercício da profissão. As instituições devem oferecer

pelo menos duas ênfases curriculares para que o aluno possa fazer uma opção entre elas, direcionando sua formação. Com relação às ênfases apresentadas nessas Diretrizes, para a área de *Psicologia e processos educativos*, destaca-se uma forte defesa no desenvolvimento de competência

[...] para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas. (Brasil, 2004, p. 4)

A ênfase em Psicologia Escolar, apresentada nesse texto, deixa muito ampla a direção a ser tomada para ministrar disciplinas para a área e as bases teórico-metodológicas que irão fundamentar os currículos. Na formação de psicólogos, defende-se a necessidade de proporcionar aos alunos possibilidade de prática, por meio de estágios básicos, nas várias áreas, que como prevê a Resolução n. 8, de 2004 “tem como finalidade desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum” (Brasil, 2004). Com disciplinas optativas, os alunos poderiam eleger um currículo que gostariam de seguir, conforme a ênfase escolhida. Dependendo da forma como as Instituições de Ensino Superior compreendem e encaminham o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a possibilidade de estágios já nos primeiros anos pode levar ao risco de um “recoo da teoria”, usando expressão de Moraes (2003), em detrimento da prática. Sem elementos teóricos, o aluno de Psicologia pode ser preparado apenas para um saber-fazer, sem tomar consciência da teoria que está embasando sua prática, bem como se deter a uma análise dos fenômenos escolares sem ir à sua essência, aos determinantes histórico-sociais que produzem determinadas problemáticas na escola. Não podemos esquecer que, em termos de gestão de trabalho, o modelo toyotista, que teve muita influência no Brasil, prega a flexibilização, a importância da criatividade, da adaptação às mudanças que ocorrem nos postos de trabalho, entre outros aspectos que buscam fazer um controle da crise do capital, vinculados às novas tecnologias criadas a todo instante, e tal modelo acaba interferindo na formação dos psicólogos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia podem até ser consideradas um

avanço, de forma geral, para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, pois possibilitou a ampliação da atuação do psicólogo nas diversas áreas do saber, no entanto é preciso indagar qual seu papel social, em que se fundamentam, que relações produtivas querem fortalecer e, por isso, acreditamos que elas precisam ser revistas, frequentemente, por profissionais de diferentes abordagens teóricas. Se o aluno termina a graduação como psicólogo, de forma genérica, podendo atuar em qualquer área da Psicologia, será que ele não deveria ter experiência pelo menos nas áreas clássicas, como clínica, escolar e trabalho?

Nos cursos de formação, em geral, os alunos continuam fazendo opção pela área clínica, como podemos ver em pesquisas realizadas por Cruces (2006/2009), Campos e Jucá (2006) e Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009). Cruces (2006), em pesquisa realizada com 765 alunos do quinto ano de graduação em Psicologia, concluintes em 2001, em 32 universidades do Brasil, constatou que 56,5% tinham preferência pela área clínica, tanto em termos de estágios realizados como em perspectiva de atuação profissional. Em 2009, Cruces (2009) realizou uma pesquisa a partir de 187 cursos de Psicologia disponíveis na página da ABEP e constatou que, das 60 instituições que informaram as ênfases, somente 22 oferecem a ênfase em escolar ou educacional. Guzzo, Costa e Santana (2009), por sua vez, realizaram uma pesquisa com 46 alunos do quarto e do quinto ano da graduação do curso de Psicologia, entre os anos de 2003 e 2008, e constataram que grande parte dos estagiários indicou que tinha poucas informações sobre aspectos teórico-práticos da área ou sobre o papel do psicólogo escolar; alguns alunos também relataram possuir poucas informações sobre o sistema e as políticas educacionais. Campos e Jucá (2006) realizaram, igualmente, uma pesquisa com 49 psicólogos que atuam na rede pública e privada de ensino regular, fundamental e médio, do Estado do Rio Grande do Norte, procurando entender o que achavam essencial na formação dos psicólogos. As respostas fornecidas por 11 psicólogos revelaram que deveria haver mais tempo de estágio ou atividade prática e específica na área escolar e 11 profissionais mencionaram que deveria haver maior número de disciplinas da área escolar. Essa é uma queixa bastante frequente entre alunos que estão concluindo o curso de Psicologia.

Os currículos de Psicologia, já em 1962, davam pouca importância aos conteúdos da área escolar, e as

disciplinas da área não faziam parte do currículo mínimo. A pesquisa de Cruces (2009) também denuncia que poucas instituições oferecem uma preparação para o aluno atuar no âmbito educacional, e temos, muitas vezes, alunos que, mesmo não tendo optado pela área, começam a atuar nesse campo, com pouca experiência com atividades na área educacional, o que pode contribuir para uma intervenção nos moldes clínicos.

Essa compreensão individualizante acaba interferindo na forma como os pesquisadores compreendem o fracasso escolar, conforme podemos observar em estudo realizado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), que analisaram teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e concluíram que o viés psicologizante continua a explicar o fracasso escolar, embora exista uma vertente que dá continuidade aos estudos em uma perspectiva materialista histórica do fracasso, iniciada em 1980.

Na atuação do psicólogo escolar, percebe-se ainda, por um lado, a influência dos modelos tradicionais de atuação, mas, por outro lado, há os que buscam desenvolver uma compreensão mais abrangente em relação ao entendimento e atendimento às queixas escolares. Lessa e Facci (2011), por meio da aplicação de questionários em 95 psicólogos no Estado do Paraná, observaram que a modalidade de atuação que mais se destacou foi uma intervenção institucional e clínica (54,3%), seguida de uma intervenção institucional (26,6%), ficando em último lugar a variável clínica (19,1%).

Chiodi (2012), a partir da análise de 36 relatórios de avaliação psicoeducacional elaborados por psicólogos do Estado do Paraná, observou que 12 (33,3%) apresentaram a queixa de dificuldades de aprendizagem como motivo de encaminhamento de alunos para avaliação. Todos os profissionais utilizaram teste de inteligência no processo de avaliação; em 58,33% dos relatórios foram realizadas observações, e 27,77% analisaram a atividade escolar e realizaram anamnese com os pais. Somente cinco (13,88%) analisaram o histórico escolar, detendo-se mais nas dificuldades atuais dos alunos. Estudo realizado por Facci, Roma e Silva (2007), por meio da análise de sete periódicos nacionais de Psicologia, constatou que, de 2488 artigos, 65 (2,61%), abordavam o tema da avaliação psicológica na escola. Os artigos, em sua maioria, trata-

vam apenas do diagnóstico e dos resultados obtidos na avaliação. Observou-se que a psicometria ainda é predominante nas avaliações psicológicas. Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma (2008), ao entrevistarem 12 psicólogos que atuavam na área de Psicologia Escolar, constataram que oito psicólogos mencionaram utilizar o WISC.

Essas pesquisas indicam que a visão psicométrica se perpetua no processo de avaliação das queixas escolares, embora várias críticas tenham sido realizadas acerca da utilização dos testes. Corroborando essas ideias, Machado (2000) e Tuleski & Eid (2007) criticam a forma como a avaliação psicológica vem sendo realizada na escola. As autoras comentam que a padronização dos testes psicológicos, que, historicamente, têm classificado crianças com dificuldades no processo de escolarização, avaliam as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica.

A partir da década de 1990, no Brasil, começou-se a discutir outra forma de avaliação, denominada avaliação dinâmica, mediada ou assistida, conforme ressaltam Linhares, Escolano e Enumo (2006), que difere de uma avaliação estática, dando grande destaque à mediação do avaliador. A ênfase passa a ser o processo e não o produto da aprendizagem. O papel mediador do avaliador é destacado e interessa, nesse aspecto, compreender *como* a criança aprende ao invés de avaliar *o que* ela já aprendeu.

Além dessa perspectiva de avaliação mediada, recentemente também se têm apresentado estudos que discutem a avaliação psicológica das queixas escolares a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente em relação ao método instrumental. As ideias de Vigotski (1896/1934), Luria (1902/1977) e Leontiev (1903/1979) foram difundidas no Brasil a partir da década de 1980 e começaram a ter influência na formação dos psicólogos, no que se refere à avaliação das queixas escolares, conforme veremos na pesquisa realizada nas instituições do Paraná que têm o curso de graduação em Psicologia.

As pesquisas realizadas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural abrem novos caminhos para o entendimento dos problemas de escolarização e sobre a avaliação psicoeducacional. Vigotski (2000), ao identificar a importância de analisar o nível de desenvolvimento próximo dos alunos e a importância da mediação instrumental, no processo de avaliação,

trouxe novas perspectivas para uma avaliação que considere a potencialidade dos alunos, analisando como estão se desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

Vigotski e seus colaboradores pesquisaram, por meio de experimentos, como crianças e indivíduos de diferentes culturas organizavam os processos mentais superiores. Investigaram como ocorria o desenvolvimento da memória, abstração e percepção, entre outras funções. Ele considerava que a formação das funções psicológicas superiores (FSP) segue o caminho do nível interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, se originam como relações entre os seres humanos, na coletividade (Vigotski, 2000; Vygotski, 1995). Consideramos que aprofundar esses conceitos da perspectiva vigotskiana possibilita novas alternativas para a compreensão e o atendimento dos problemas de escolarização. Essa teoria pode conduzir a novos caminhos para os psicólogos realizarem a avaliação psicológica e a avaliação pedagógica no contexto educacional.

Não vamos nos alongar sobre a avaliação, mas chamamos atenção para esse tema que é importante na formação do psicólogo que vai atuar na escola junto às queixas escolares. Questionamos: será que o psicólogo continua a ser formado para atender nos moldes clínicos e psicométricos? Sobre esse aspecto, pretendemos apresentar os dados coletados no Paraná, conforme veremos no próximo item.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ

No Estado do Paraná, conforme Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009), a história da vinculação da Psicologia no âmbito escolar está ligada às Escolas Normais Secundárias e às clínicas particulares para atendimento de alunos com problemas escolares, da mesma forma como acontece no Brasil como um todo. Em 1969, foi criado o primeiro curso de Psicologia na Universidade Católica do Paraná, que atualmente recebe o nome de Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (Silva-Tadei, Schelbauer & Rosin, 2009). Em 1972, foram criados mais dois cursos de Psicologia em Londrina, um, na Universidade Estadual de Londrina, e outro, no CESULON – Centro de Estudos Superiores de Londrina. Em 1973, o curso começou a ser ofertado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba; em 1974, na Faculdade de Filo-

sófia, Ciências e Letras Tuiuti, em Curitiba; em agosto de 1979, na Universidade Estadual de Maringá. A partir dessa data, muitos outros cursos de graduação foram criados e, nos anos de 2010-2011, em consulta ao site da Associação Brasileira de Psicologia, constatamos a presença de 25 instituições de ensino superior com o curso de formação em Psicologia no Paraná. Dessas 25, apenas 4 instituições são públicas, além disso, 12 oferecem ênfase em Processos Educativos.

Para a realização deste estudo, entramos em contato com as instituições que ofertavam ênfase em educação (12 instituições), convidando supervisores de estágio a participarem da pesquisa, por meio da realização de entrevista. Sete instituições concordaram em participar da entrevista, sendo quatro instituições públicas e três privadas. Um ou mais supervisores de estágio responderam às questões apresentadas, totalizando 14 profissionais. Neste artigo, discorreremos sobre essas entrevistas, no entanto apresentaremos, inicialmente e de maneira breve, como está sendo a formação do psicólogo para atuar na educação, conforme pesquisa realizada por Fírbida (2012). A autora entrou em contato com 25 instituições, solicitando o envio das ementas, dos programas e objetivos das disciplinas vinculadas à área escolar, recebendo a documentação de 16 instituições.

Fírbida (2012) constatou que a temática mais contemplada nas ementas das disciplinas refere-se à Psicologia Escolar/Educacional e ao Estágio em Psicologia, em 13 instituições (81,2%). Em seguida, estão Educação Especial, Processo de Ensino-Aprendizagem e Dificuldades de Ensino-Aprendizagem – em 11 universidades (68,2%); Processos Psicológicos Superiores – em 09 universidades (56,2%); Fracasso Escolar – em 07 universidades (43,7%); A relação Psicologia, Escola e Sociedade – em 06 universidades (37,5%). A temática Função Social da Escola foi contemplada em cinco universidades (31,2%) e o tema Psicologia Histórico-Cultural (Sócio-Histórica) está presente em quatro universidades (25%). Outras temáticas também foram apresentadas, mas em menor número.

Quando trata do Processo Ensino e Aprendizagem e de Dificuldades de Aprendizagem, temas que nos interessaram neste estudo, a autora constatou que Teorias de Aprendizagem é o subtema que mais aparece (cinco universidades), seguida da Relação Desenvolvimento e Aprendizagem (quatro universidades) e

Processo de Aprendizagem (três universidades). Os subtemas Diagnóstico dos Problemas de Aprendizagem e Distúrbios de Aprendizagem são desenvolvidos em quatro universidades e Diagnóstico Psicológico, em três universidades.

Fírbida (2012) conclui que, de forma geral, a formação do psicólogo no Paraná está em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares para a formação do Psicólogo, as quais propõem uma formação mais generalista e flexível e, ainda, que há uma preocupação com a delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar, com uma formação ainda muito influenciada pelo modelo tradicional (clínico) de atuação.

Apresentado este breve panorama, discorreremos sobre os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com 14 supervisores de estágio na área escolar. Vale dizer que o projeto foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - COPEP da Universidade Estadual de Maringá. Foram apresentadas aos supervisores questões referentes à concepção de desenvolvimento e aprendizagem abordada na supervisão de estágio, às causas dos problemas escolares, aos autores que fundamentam o trabalho, procedimentos utilizados para a avaliação psicológica e testes utilizados.

O grupo foi constituído por 12 mulheres e dois homens. Quanto à pós-graduação, esta ocorreu em vários níveis: um (7,14%) tinha especialização, dois (14,28%) estavam cursando mestrado, quatro (28,57%) eram mestres, dois (14,28%) estavam cursando o doutorado e cinco (35,71%) eram doutores. Com relação à experiência em docência, houve grande variedade, com supervisores com menos de um ano de atividade (dois professores – 14,28%), até aqueles com mais de 30 anos (dois – 14,28%). Três entrevistados (21,42%), tinham entre 6 e 10 anos de experiência; três (21,42%), entre 11 e 15 anos e dois (14,28%), entre 16 e 20. Quanto ao tempo na supervisão de estágio, cinco supervisores (35,71%) possuíam de 06 a 10 anos de experiência, três (21,42%) tinham entre 0 e 1 ano e três (21,42%) entre 1 e 5 anos. Portanto, há professores iniciando a carreira e professores com mais experiência.

Questionados sobre a concepção de desenvolvimento e aprendizagem abordada na supervisão de estágio, constatamos que as teorias clássicas da Psicologia têm embasado as orientações dadas aos alunos: sete (50%) se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural; três (21,42%), na Psicanálise; um (14,28%),

na Análise do Comportamento; um (7,14%), na abordagem Piagetiana; um (7,14%), na abordagem Humanista; um (7,14%), na perspectiva crítica, mas não menciona o fundamento dessa concepção; e dois (14,28%) dizem assumir a concepção adotada na escola. Esse último posicionamento é bastante preocupante, uma vez que leva a crer que os profissionais carecem de aprofundamento teórico em alguma perspectiva da Psicologia, sendo guiados pela perspectiva adotada no local de trabalho.

Quanto à relação desenvolvimento e aprendizagem, é importante destacar que a abordagem vigotskiana, desde 1980, tem oferecido subsídios para a intervenção dos psicólogos na escola. Assim, 50% dos supervisores indicam essa perspectiva como fundamento do trabalho. Observou-se, no entanto, que, em alguns momentos, demonstravam clareza acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, com foco no desenvolvimento próximo e nas funções psicológicas superiores, conforme discussão de Vigotski (2000), em outros momentos, citavam autores dessa perspectiva teórica, sem mencionar conceitos específicos da teoria. Chamou-nos a atenção o fato de somente um psicólogo apresentar fundamentos na Epistemologia Genética de Piaget, haja vista que, conforme Facci (2004), essa abordagem vem referendando documentos oficiais, tanto no que se refere ao trabalho dos professores com os alunos como em relação à formação desses profissionais.

Ao serem interrogados sobre os aspectos discutidos com estagiários em relação às possíveis causas das dificuldades dos alunos no processo de apropriação da leitura, escrita e matemática, obtivemos respostas bem variadas, no entanto a predominância de causas centra-se no contexto e nos fatores intraescolares – nove supervisores (64,28%). Tal explicação foi seguida por aspectos culturais, ambientais, educacionais e individuais, arrolados por três supervisores (21,42%), assim como foram dadas respostas mais gerais, relacionadas a múltiplas determinações que envolvem professor e aluno. Em dois casos (14,28%), além dos aspectos já apresentados, os supervisores mencionaram as políticas públicas que não contribuem para o sucesso do aluno no processo de aprendizagem. Somente em um caso a família foi responsabilizada pelo fracasso escolar.

Diante desses dados, podemos supor que a Psicologia está ampliando a compreensão sobre os problemas de escolarização, saindo de explicações pautadas

na Teoria da Carência Cultural, conforme ocorria desde a década de 1960. No entanto, questionamos até que ponto essa superação vem, realmente, ocorrendo no interior das escolas, junto aos professores que trabalham com os alunos que não conseguem aprender. Mazzotti (2003), em pesquisa realizada com professores da Educação Básica, verificou a responsabilização do aluno e da família pela não aprendizagem; raramente fatores intraescolares ou vinculados a múltiplas determinações que produzem o fracasso escolar eram mencionados como causas.

Quando questionados acerca de autores que fundamentavam a prática de avaliação psicológica das queixas escolares, em nove casos (64,28%), os professores mencionaram autores da Psicologia Histórico-Cultural. Tal dado reforça a questão apresentada anteriormente sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem. Observaram-se, ainda, supervisores que trabalham com perspectivas teóricas diversas ao mesmo tempo, utilizando-se do ecletismo, e dois supervisores (21,42%) que não deixaram claro os autores utilizados.

No que se refere à orientação dada aos estagiários do curso de Psicologia para fazer avaliação das queixas escolares, nove supervisores (64,28%) não estão, neste ano de 2011, trabalhando com avaliação nos estágios. No entanto, questionados sobre como entendem que deveria ser o processo de avaliação, obtivemos respostas que partem de uma visão mais ampla, amparadas pelos estudos da Psicologia Histórico-Cultural ou de perspectivas críticas da Psicologia Escolar. Parece-nos que as críticas feitas por vários autores, já mencionados no decorrer deste artigo, empreendidas contra a visão estigmatizante e naturalizante do fracasso escolar, estão sendo veiculadas nas universidades, pelo menos na orientação de estagiários. Fazemos tal afirmação, pois quando Fírbida (2012) analisou ementas, programas e bibliografias das disciplinas gerais que compõem a formação do psicólogo escolar, localizou um forte viés clínico. No entanto, tal visão parece estar sendo superada quando se foca na supervisão de estágio curricular.

No processo de avaliação psicológica das queixas escolares, as entrevistas com a escola, os professores e o levantamento da história da queixa escolar foram mencionados por 64,28% dos professores, seguida, em cinco vezes (35,71%), pela observação em sala de aula e entrevista com a família, coerente com algumas proposições defendidas por Souza (2000) e Souza

(2007), por exemplo. Além disso, foram apresentadas atividades como aplicação de testes informais, levantamento do material escolar, realização de atividades lúdicas e psicopedagógicas, avaliação pedagógica, entre outras alternativas para avaliar as dificuldades no processo de escolarização. Vygotski (1995), quando fala do método instrumental, ressalta a importância de explicar como está ocorrendo o desenvolvimento psicológico dos alunos, com atenção especial ao que está em nível de desenvolvimento próximo, não se detendo em avaliar o que se encontra somente no nível de desenvolvimento real. As potencialidades são mais importantes de serem investigadas para que se realize um trabalho efetivo com os alunos e estas podem ser observada em atividades diversificadas realizadas com os alunos, utilizando mediações que colaboram para observar o que o aluno consegue realizar com ajuda.

Os testes, embora não em exclusividade e com a justificativa de que não são utilizados para classificar, também foram mencionados em oito entrevistas (57,14%). Nesses casos, seis supervisores (42,85%) mencionaram testes de inteligência como WISC, Columbia e Ravem, e três (21,42%) mencionaram testes projetivos. Conforme pudemos constatar neste trabalho, por meio de pesquisas realizadas por Chiodi (2012), Facci et al (2008), por exemplo, a utilização de testes ainda é frequente entre psicólogos que realizam avaliação psicoeducacional no Estado do Paraná. Além disso, um agravante para essa questão refere-se à exigência que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná faz em relação à utilização de testes formais de inteligência no caso de encaminhamento de criança para a Educação Especial, o que influencia os psicólogos na seleção dos procedimentos adotados na avaliação.

Após a análise dos dados coletados percebemos que os psicólogos, na atualidade, são influenciados, no processo de avaliação das queixas escolares, pela forma como a atuação da Psicologia deu-se na educação. Constatamos avanços por parte dos supervisores de estágio ao elencarem causas do fracasso escolar que saem do âmbito da responsabilização de alunos, professores ou família e ao apresentarem procedimentos de avaliação que ultrapassam a mera classificação dos alunos. Percebemos posturas críticas que avançam na compreensão dos determinantes histórico-sociais que perpassam o ensinar e aprender na escola, embora, ao observar as ementas das disciplinas que tratam das

dificuldades de aprendizagem, conforme estudos de Fírbida (2012), ainda notemos um viés clínico, centrado nos indivíduos e não no contexto escolar, que busca compreender os problemas de escolarização por meio de explicações organicistas, dando mais ênfase aos distúrbios de aprendizagem do que à produção do fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do nosso ponto de vista, defendemos uma formação do psicólogo escolar que considere a concepção de homem e de mundo pautada no historicismo. Segundo Shuare (1990, p. 59) os processos psíquicos “[...] não se desenvolvem no tempo isolados de suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas implícitas se manifestem [...]”. O conceito de historicidade deve permear a compreensão da constituição das queixas escolares e estar presente na formação do psicólogo escolar. Em nossa experiência na atuação e formação do psicólogo escolar, temos constatado quanto os alunos encaminhados com dificuldades no processo de escolarização carregam a marca da produção do fracasso escolar, que geralmente se inicia nos primeiros anos de escolarização. Não se trata de um sujeito individual, isolado em si, responsável por seu sucesso ou fracasso, mas de múltiplas determinações que impedem o aluno de se apropriar dos conteúdos.

No processo de avaliação, concordamos com Vygotsky e Luria (1996) quando estes afirmam que a capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Nesse sentido, na formação dos futuros psicólogos escolares, é importante que eles tenham clareza de que, em um processo de avaliação psicológica, tem-se que estar atento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Assim, de acordo com Vygotski (1995), o método instrumental pode ser muito útil para o estudo dessas funções. Ele assinala três momentos determinantes sobre os quais se apoia a análise das formas superiores de comportamento e que constituem a base de investigações. Os momentos decisivos das análises são: análise do processo e não do objeto, análise explicativa e não descritiva e, finalmente, a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. A forma como o aluno

resolve a tarefa proposta, os mediadores de que utiliza para executar as atividades devem ser o foco de análise do psicólogo, pois dão indícios de como está a capacidade intelectual dos alunos.

Independente das explicações centradas no aluno ou na base material que produz o fracasso escolar, presenciamos nas escolas alunos que estão em sofrimento psíquico porque não aprendem. Os cursos de Psicologia devem sensibilizar os acadêmicos para esse sofrimento, pois a expectativa que a sociedade tem em relação ao aluno é que este seja capaz de ler, escrever, contar e, se isso não ocorre, surgem sentimentos de frustração, que podem causar obstáculos para a aprendizagem ou se transformar em comportamentos de indisciplina. É fundamental discutir esses pontos na graduação, mobilizando os futuros profissionais para que se empenhem em observar as potencialidades dos alunos, avaliar o que se encontra na zona de desenvolvimento próximo, diria Vigotski (2000), para, então, pensar em buscar, juntamente com professores e equipe de pedagogos, recursos da escola para que esse aluno supere as dificuldades que está enfrentando. O processo de avaliação psicoeducacional, portanto, deve ir além de analisar o que o aluno não tem, da descrição de suas incapacidades; mais importante é observar como os resultados da avaliação poderão contribuir para recuperar a defasagem de conhecimentos existente.

Conforme apresentamos anteriormente, embora as Diretrizes para a formação de psicólogos tenham buscado avançar em relação a uma formação mais generalista, esta pode levar a uma defesa da prática em detrimento da teoria, correndo o risco de se moldar à flexibilização exigida pela nova forma de gestão do trabalho, influenciada pelo toyotismo presente nas indústrias. Consideramos, portanto, que fundamentos teóricos consistentes devem fazer parte da formação dos futuros psicólogos, deixando claro que cada teoria psicológica, seja a Psicologia Histórico-Cultural, seja a Epistemologia Genética ou Psicanálise, deve ser estudada com seriedade, com aprofundamento, para que se tenha clareza da concepção de homem e da relação desenvolvimento aprendizagem que tais teorias propõem. Fundamentos teóricos consistentes, como afirma Saviani (2005), podem promover uma prática consistente.

Entre alguns elementos que apresentamos que podem permear uma formação do psicólogo que contri-

buja para uma escola promotora do desenvolvimento máximo dos alunos, não poderíamos deixar de mencionar a importância de discutir com os alunos, na graduação, as políticas educacionais que guiam o processo de ensinar e aprender. Souza (2006) expõe a importância de analisar o cotidiano escolar a partir do entendimento das políticas educacionais que guiam a prática pedagógica. São essas políticas, seja no âmbito federal, municipal ou estadual, que levarão à compreensão de muitas práticas realizadas na escola.

Por fim, no que se refere à formação do psicólogo que vai atuar na escola, não podemos deixar de mencionar que este precisa compreender a função da escola em uma sociedade capitalista. Saviani (2003) menciona que a escola deve promover a socialização dos conhecimentos produzidos pelos homens, a qual deveria ser a função de uma escola que busca a igualdade social, no entanto, essa escola nem sempre é possível nesta sociedade. A socialização dos conhecimentos ainda não ocorre de forma igualitária, uma vez que a divisão de classes está presente no interior das instituições, principalmente das públicas, e a escola acaba por preparar, de antemão, alunos que vão ocupar determinados postos de trabalho na sociedade. O aluno de Psicologia precisa ter clareza de que ao atuar na escola, ao intervir em uma situação de indisciplina, ao avaliar um aluno que está reprovando, ao orientar um professor, em sua forma de compreender e encaminhar o trabalho, estará se posicionando politicamente. Embora tanto se tenha falado que a escola não é neutra, cabe reforçar essa ideia, junto aos acadêmicos, contribuindo com elementos para que possam enfrentar um processo de alienação⁴ que apresenta a realidade em sua superficialidade, camuflando o fato de que a Psicologia pode não apenas manter o *status quo* nesta sociedade, mas trabalhar a favor do desenvolvimento dos alunos das camadas populares e da formação do indivíduo pleno. Encerrando este artigo, afirmamos que posicionamento político, portanto, é um tema fundamental a ser desenvolvido em um curso de Psicologia que, no âmbito escolar, defende a humanização dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72. Recuperado em 18 de junho de 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/scielo/>

- Antunes, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Antunes, M. A. M.; Meira, M. E. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª ed.). São Paulo: Educ.
- Boarini, M. L. (2007). A Higiene Mental e o Saber Institucional. *Mnemosine*, 3(1), 3-17.
- Botomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil. (1962) *Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo.
- Brasil. (1996) *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Brasil. (2004) Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 0062/2004, aprovado em 19 de fevereiro de 2004 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado em 07 junho, 2011, de http://Portal.Mec.Gov.Br/Index.Php?Option=Com_Content&View=Article&Id=12991
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (2ª ed.). pp. 37-56. Campinas, SP: Alínea.
- Chiodi, C. S. (2012). *O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil entregue pelo Conselho Federal de Psicologia para o Ministério do Trabalho integrar o catálogo brasileiro de ocupações - enviada em 17 de outubro de 1992. Recuperado em 18 junho, 2011, de <http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1992-cartadeserra negra.pdf>.
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In Almeida, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (2ª ed.). pp. 17-36. Campinas, SP: Alínea.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

- Facci, M. G. D., Roma, C. G., & Silva, V. G. (2007). A Avaliação psicológica na escola e a teoria histórico-cultural: difusão em periódicos de Psicologia. *Encontro* (Santo André), II, 79-94.
- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G. L., Silva, V. G., & Roma, C. G. (2008). Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338.
- Firbida, F. B. G. (2012) *A Formação do Psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Guzzo, R. S. L.; Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35-52). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R.S.L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizei, R. P., & Silva, W. M. de F. N. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (n. especial), 131-141. Recuperado em 12 agosto, 2011, de <http://www.revistapt.unb.br/index.php/ptp/article/viewArticle/475>.
- Heloani, J. R. (2003). *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2003). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-142, 2011.
- Linhares, M. B. M., Escolano, A. C. M., & Enumo, S. R. F. (2006). *Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In Tanamachi, E. R., Rocha, M. L., & Sousa, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Masini, E. F. S. (1978). *Ação da psicologia na escola*. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda.
- Mazzotti, A. J. A. (2003). "Fracasso Escolar": representações de professores e de alunos repetentes. Trabalho apresentado na ANPED, Poços de Caldas, MG.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L., & Sousa, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moraes, M. C. M. (2003). Recuo da teoria. In Moraes, M. C. M. (Org.), *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 151-168). Rio de Janeiro: DP&A.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na primeira república*. SP: EPU/EDUSP.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62. Acesso em Recuperado em 28 de setembro de 2011, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): <http://www.scielo.br/scielo/>
- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (36ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). Educação socialista Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In Lombardi, J. C. E Saviani, D. (Orgs.), *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (pp. 223-274). Campinas: Autores Associados.
- Silva, G. B., & Schelbauer, A. R. (2007). Lourenço Filho e a alfabetização: os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. *Arq Mudi*, 11(Supl.2), 364-371.
- Silva-Tadei, G. B. Schelbauer, A. R., & Rosin, S. M. (2009). A Psicologia da Educação enquanto disciplina da escola normal secundária em Maringá. *Psicologia Educacional*, 29, 95-116.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In Tanamachi, E. R., Rocha, M. L., & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2006). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In Viégas, L. De S., & Angelucci, C. B. (Orgs.), *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 229-243). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Souza, B. de P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Shuare, M. (1990). *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso.
- Tanamachi, E. R., Rocha, M. L., & Souza, M. P. R. (Orgs.), (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531-540.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In Cunha, B., Yazlle, E. G., Salotti, M. R. R., & Souza, M. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 12-38). São Paulo: Arte & Ciência.
- Wanderbroock Júnior, D. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá/PR: EDUEM.
- Recebido em: 07/08/2012
Última alteração em: 13/07/2014
Aceito em: 06/09/2014

Notas:

- ¹ Fonte: www.ideb.inep.gov.br. <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> - acesso em 24 maio 2012.
 - ² Projeto financiado pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.
 - ³ O nome de L. S. Vygotski é encontrado grafado de formas diferenciadas em várias obras. Manteremos a grafia Vygotski quando nos referirmos à teoria do autor e no caso de citação das obras manteremos a sua grafia original.
 - ⁴ A alienação, com base nos postulados de Marx, é compreendida como “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e a atividade ela mesma) e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos [...]” (Bottomore, 2001, p. 5)
- * A Pesquisa foi realizada com apoio financeiro da Fundação Araucária – Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.