



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS AO DIÁLOGO

Berenice Victor Carneiro*

* PUC-Campinas, Faculdade de Psicologia, Doutora em Psicologia (PUC-Campinas) e Professora nos cursos de Psicologia e Pedagogia da PUC-Campinas, Campinas, SP

Psicologia e Educação: desafios ao diálogo

RESUMO

O presente artigo trata de alguns elementos do panorama histórico da parceria entre Psicologia e Educação no Brasil durante o século XX e das tendências atuais dessa relação. Aponta aspectos que influenciaram de forma determinante o modelo de atuação da Psicologia até a década de 1980 e as consequências desse modelo para a psicologia escolar no Brasil. Discute a busca a partir da década de 1990 por novos fundamentos teórico-metodológicos que permitissem à Psicologia ressignificar sua prática no cotidiano escolar e aponta alguns dos obstáculos dentro do contexto sócio-político ao processo de inserção do psicólogo na escola e a efetiva parceria com a Educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Crítica. Pedagogia.

Psychology and Education: challenges to a dialogue

ABSTRACT

This article deals with some elements of the historical background of the partnership between Psychology and Education in Brazil during the twentieth century and the current trends of this relationship. Points out aspects that influenced in a decisive way the model use by Psychology till 1980s and the consequences of this model for school psychology in Brazil. Discusses the search as from the 1990s for new theoretical and methodological foundations that would allow school psychology reframe its practice and points out some of the obstacles within the socio-political context to the process of insertion of psychologists in school and effective partnership with Education.

Keywords: School Psychology. Critical Psychology. Pedagogy.

O estudo se propõe a apresentar em linhas gerais um panorama histórico da parceria entre Psicologia e Educação no Brasil durante o século XX e dias atuais. Ressalta os aspectos que foram determinantes para o modelo de atuação da psicologia até a década de 1980 e a contribuição da teoria histórico-crítica, a partir dos anos de

1990 para a ressignificação das práticas em psicologia escolar. Aponta as dificuldades dentro do cenário sócio-político para a inserção do psicólogo no cotidiano escolar e sua importância como parceiro, no cenário da educação no Brasil.

Psicologia escolar e a trajetória no cenário brasileiro

No início do século XX, com os avanços da industrialização e do conhecimento científico, a educação passou a ser vista como capaz de impulsionar o desenvolvimento da sociedade e a consolidação dos ideais democráticos (CRUCES e MALUF, 2007). A pedagogia tradicional vigente se pautava pela centralidade da instrução. O professor tinha como tarefa “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos” (SAVIANI, 2005, p. 2)². Entretanto, a escola não se mostrou capaz de garantir a todos as vantagens da nova sociedade (democrática). De acordo com Cardoso (1949, *apud* SAWAYA, 2002), “as estatísticas registravam 53,52% de retidos no primeiro ano do então ensino primário em 1936”, no Brasil (p.197). Explicações de caráter científico provenientes da Biologia e Psicologia, entre outras áreas, depositavam nas características individuais (motivação, desenvolvimento mental, aprendizagem) as causas das diferenças sociais e dificuldades de aprendizagem.

Porém, sob influência da pedagogia escolanovista, ainda durante a década de 1930, a escola e os professores começaram a ser duramente criticados e considerados incompetentes para oferecer um ensino de qualidade baseado em princípios científicos e ideais de democracia (SOUZA, 2002, *apud* CRUCES e MALUF, 2007). A oposição ao ensino tradicional foi feita pelos pioneiros da Escola Nova no Brasil - entre eles, Lourenço Filho e Anísio Teixeira - na busca de uma educação de qualidade. Introduziram a visão humanista moderna da educação, colocando a criança no centro do processo educativo e deslocando o foco de “como ensinar” para “como aprender” (SAVIANI, 2005). De acordo com Sircilli (2005), a Escola Nova destacou-se no cenário nacional durante as décadas de 1930 a 1950 com propostas inovadoras, mas o discurso vigente na década de 1920 já evidenciava as raízes do ideal escolanovista

² Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005

ênfatisando a necessidade de o Brasil caminhar para mudanças educacionais que o colocassem no mesmo nível de outros países mais desenvolvidos. Para Sircilli, com a Escola Nova “a ciência ganhou espaço norteando as diretrizes escolares e agregando conhecimentos da Psicologia e da Sociologia às práticas pedagógicas de então” (p. 187).

Segundo Saviani (2005), os ideais da pedagogia nova podiam ser notados em 1947, no texto do “projeto” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com esses ideais, a concepção tradicional de criança como possuidora de natureza corrompida passava a ser questionada, abandonada e substituída por uma visão da infância como de natureza boa e pura que precisava ser profundamente conhecida. A busca por ideias inovadoras se justificava pelos contínuos baixos índices de sucesso educacional. Na década de 1940, a repetência na 1ª. série do ensino primário era de 60 % e na década seguinte diminuiu apenas 6 pontos percentuais. No entanto, tais resultados eram ainda piores ao final da década de 1930 (RIBEIRO, 1991).

Entretanto, como aponta Sawaya (2002), o fracasso escolar observado no Brasil, também era notado em outras partes do mundo. Esse fato foi interpretado como produto da seletividade do sistema de ensino, desfavorável às camadas sociais menos favorecidas. Estudos realizados nos Estados Unidos (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2003), ao final da primeira metade do século XX, apontavam a Carência Cultural ou Déficit Cultural como a causa do fracasso escolar. Argumentavam que as condições ambientais inferiores e a privação cultural seriam capazes de provocar deficiências intelectuais, de linguagem, afetivas, perceptivas, motoras, entre outras, impedindo o sucesso escolar do aluno (CRUCES e MALUF, 2007). Defendendo a tese do Déficit Cultural, Bloom (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2003) convenceu o Congresso norte-americano sobre a necessidade da criação de programas de educação suplementar direcionados a crianças de até 3 anos de idade (das camadas populares) e suas famílias. Nos Estados Unidos, entre 1960 e 1980 esses programas (a exemplo do *Head Start*) beneficiaram a educação infantil dos mais pobres, em todo o país. Mais tarde, outros programas de educação compensatória semelhantes foram implantados atendendo o ensino fundamental.

No Brasil, devido às dificuldades para vencer sozinha a pressão para escolarização das camadas populares e organização democrática da sociedade, a educação buscou na psicologia, mais especificamente nos testes psicológicos, conceitos de inteligência, prontidão e maturação, suporte para explicar e intervir em questões

escolares. O poder de diferenciação da psicologia possibilitava diagnóstico e formas de conhecer e classificar para melhor ensinar (BOCK, 1999; CRUCES e MALUF, 2007). Dessa forma, como acrescenta Bock (1999), a “Psicologia permitia que a Educação fosse pensada a partir de bases científicas” honrando as raízes positivistas (p. 319). A participação da psicologia no cenário educacional foi marcada, durante toda a primeira metade do século XX e nas três décadas seguintes, pelo tecnicismo de origem norte-americana, pelo modelo clínico e remediativo com forte respaldo dos avanços na área da medicina, principalmente a neurologia, e por uma atuação como solucionador de problemas de comportamento e aprendizagem. Objetivava o atendimento do aluno e o tratamento de problemas de desenvolvimento infantil e aprendizagem (BARBOSA e MARINHO-ARAÚJO, 2010). Moysés e Collares (2009) criticam esse modelo clínico de atuação do psicólogo, enfatizando ainda se tratar de uma das formas de atuação predominantes,

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (p. 2)

Esse modelo de parceria psicologia-educação se intensificou a partir da metade do século XX, como assinalam Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010), entre outros. Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) que acabou não beneficiando as camadas menos favorecidas da população (SAVIANI, 2005). O crescimento e alargamento da escolarização foram acompanhados pela manutenção e acentuação das desigualdades sociais. Durante a década de 1960 e anos subsequentes, houve crescente aumento nos índices de fracasso e evasão escolar, como aponta Sawaya (2002, p. 197). Estudos a partir de dados do INEP³ revelavam a condição de precariedade da educação na qual “a maioria dos alunos matriculados na rede pública de ensino no país” encontrava-se na primeira série do primeiro grau”.

³ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Com a promulgação da lei no. 5.692/71 (BRASIL, 1971), sobre a Reforma do Ensino, houve uma ampliação do sistema educacional e um aumento considerável dos alunos advindos das mais diversas realidades socioculturais. As dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade levaram à explicações que favoreciam a tese da Carência Cultural - para os baixos índices em educação e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pesquisas favoráveis e contrárias a essa tese (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982) impulsionaram a educação compensatória no Brasil, de forma semelhante aos Estados Unidos. Como aponta a literatura, as intervenções psicológicas continuaram voltadas para a aplicação de testes, avaliação de prontidão para a aprendizagem, diagnósticos, organização de classes, encaminhamentos a serviços especializados como a psicopedagogia, entre outros. Essa forma de intervenção remediativa calcada no modelo clínico fortaleceu principalmente a psicologia clínica. De acordo com Cruces e Maluf (2007), muitos postos de trabalho públicos e privados, “foram desaparecendo na maioria dos estados da União, e como acrescenta Angelini (1975), raríssimas eram as escolas em nosso país que contavam com os serviços profissionais do psicólogo” (p. 173).

Somente na década de 1980, em especial após a publicação do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar* de Maria Helena de Souza Patto (1984), as discussões sobre o fracasso escolar no Brasil começaram a tomar um novo rumo.

Autores como Patto (1984), Khouri (1984), Urt (1989), Antunes (1988), Ferreira (1986) e Almeida (1985) deram início a um processo de discussão que evidenciava, antes de mais nada, a busca de pressupostos críticos no que se refere a concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo. (MEIRA, 2003, p. 22).

Na década de 1980, com a oficialização do construtivismo como pedagogia hegemônica no Brasil, o aprender por si mesmo, sem interferência do professor e a interação com outros indivíduos passaram a ser preocupação da educação em geral (SILVA e DAVIS, 2004). Inspirado em Piaget, o Construtivismo tinha, no entanto, a essência de suas ideias no movimento escolanovista uma vez que, como afirma Meira (2003), o lema do ‘aprender a aprender’, “apresentava um posicionamento negativo em relação ao ensino e ao papel do professor” (p.35). A ênfase no interacionismo e na

aprendizagem significativa no entanto, não melhoraram os índices de repetência no Brasil. De acordo com estudos a partir de dados de 1982 e 1988 do PNAD⁴, realizados por Ribeiro (1991), 52,5 % dos alunos matriculados na primeira série do primeiro grau em 1982 eram repetentes. Além disso, as taxas de repetência referentes a 1988 demonstravam ser “excessivamente altas para todas as séries do 1º Grau no Brasil, mesmo para regiões mais desenvolvidas do País e para as populações mais ricas” (p.11). Em relação a esses índices, as contribuições da Psicologia à Educação ainda apresentavam o viés da clínica, não levando em consideração a “condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p.15). Ao contrário, como destacam Barbosa e Marinho-Araújo (2010), a parceria com a Psicologia consolidava-se por ser capaz de explicar de explicar o fracasso escolar de forma unidimensional apresentando soluções que focavam apenas o atendimento ao aluno.

Em busca de novos rumos para a trajetória da psicologia escolar

No início da década de 1990, algumas das obras de Vygotsky passaram a estar acessíveis no Brasil, influenciando os trabalhos de vários autores vinculados a área da Psicologia da Educação. Vygotsky, Lúria e Leontiev (SILVA e DAVIS, 2004), assim com o Wallon (ALMEIDA, 2008), entre outros, cujas ideias explicam como o mundo objetivo, socialmente determinado, estabelece e constrói o mundo subjetivo, particular do indivíduo, possibilitaram a compreensão das relações entre as condições de vida resultantes da sociedade capitalista e a natureza socio-histórica do psiquismo humano. Recentemente, os pressupostos teórico-metodológicos desses representantes da vertente sócio-histórica da psicologia têm sido empregados por pesquisadores brasileiros da área da Psicologia da Educação, em contraposição ao Construtivismo inspirado em Piaget (SILVA e DAVIS, 2004, p. 637).

Segundo Tanamachi e Meira (2003), a teoria de Vygotsky possibilita compreender como a perspectiva sócio-histórica explica a formação da consciência, as emoções, a relação linguagem/pensamento e desenvolvimento/aprendizagem. Nesse sentido, a teoria vygotskyana deixa claro que a Psicologia e a Educação têm papéis bem

⁴ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (1982; 1988), do IBGE

delimitados no contexto da constituição histórico-social dos indivíduos. Em ambos os casos, a finalidade seria “favorecer os processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico” do indivíduo (p. 25). A educação, através da escola, pode promover a autonomia, a criatividade, a automotivação trabalhando com o que ainda não está desenvolvido no aluno. O professor seria o “mediador na dinâmica das relações interpessoais e na relação das crianças com o objeto de conhecimento” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 26). Dessa forma, a educação pode garantir sua finalidade que é apropriação, pelo indivíduo, da humanidade produzida histórica e coletivamente.

Igualmente, Wallon (ALMEIDA, 2008) também atribui à ação da escola, assim como de outros grupos em que a pessoa transita, o processo de humanização, “isto é, de dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade” (p. 79). E ainda, para ele o professor contribui ativamente para o desenvolvimento da personalidade de seu aluno. Portanto, é necessário conhecer profundamente as relações que se estabelecem entre as emoções, o movimento e a cognição para o desenvolvimento da personalidade.

Em suma, a Psicologia é a ciência que se propõe a explicar como a partir do mundo objetivo se constrói o mundo subjetivo; como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no processo de humanização. Para Meira (2003), a psicologia escolar deve ter “o compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior”. E acrescenta, deve “contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (p. 57). O profissional da psicologia pode ajudar a escola na remoção dos obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, enquanto as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem e de personalidade podem favorecer, no professor, “uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática” pedagógica (ALMEIDA, 2008, p. 86).

Felizmente, aos poucos o cenário de diálogo entre a Psicologia e a Educação vem mudando e intervenções preventivas com inserção do psicólogo no cotidiano escolar vêm ocupando o lugar das velhas práticas remediativas. Para Guzzo e cols. (2010), o retorno aos ideais democráticos, a partir de 1980, impulsionou novamente a área da psicologia escolar. Psicólogos passaram a trabalhar na rede municipal de ensino

de alguns municípios, desencadeando “a construção de um movimento político na área para se repensar a prática profissional nesse campo de atuação” (p.133).

Assim, a partir de 1990, a teoria crítica passou a recriminar duramente dois aspectos: (i) o modelo biológico de ciência que sempre permeou a relação psicologia-educação e (ii) as práticas de *exclusão* (centradas no aluno) como a *psicologização* e *medicalização* da educação (ALMEIDA, 2002; BARBOSA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; BOCK, 1999; COLLARES e MOYSÉS, 1998; PATTO, 1984; PROENÇA, 2002; TANAMACHI e MEIRA, 2003; entre outros).

Del Prette (2002) acrescenta que novas propostas e políticas educacionais baseadas na educação para a diversidade também têm contribuído positivamente para o contexto educacional. No entanto, essas propostas ainda apresentam contradições como a não regulamentação da função do psicólogo escolar, situando seus serviços fora da escola. Isso pode ser constatado no texto da nova LDB - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo VII que trata dos “recursos financeiros”, o qual não favorece a atuação do psicólogo no contexto educacional. Del Prette, em sua análise sobre a Psicologia, Educação e LDB esclarece e critica esse aspecto,

(...) pode ser destacado o artigo 71, que estabelece a definição de ‘despesas educacionais’, e, em seu inciso IV, não apenas exclui o psicólogo, mas situa os seus serviços entre ‘outras formas de assistência social’. Dentro dessa visão equivocada e restritiva quanto às possibilidades de atuação em Psicologia, não é de se admirar que tal atuação seja vista como despesa e não como investimento educacional. (2002, p. 13)

Apesar dos equívocos apontados acima, Cruces e Maluf (2007), Sawaya (2002) e Souza (2007), entre outros, salientam que muitos psicólogos escolares já demonstram uma visão crítica da função da escola, percebendo-a como (i) campo de conflitos, contradições e possibilidade de rupturas; (ii) espaço essencial para apreensão de práticas e conhecimentos historicamente acumulados e (iii) instância com potencialidade para promover uma sociedade mais justa. Para ilustrar essa tendência, no estudo realizado ao final de 1990 com psicólogos recém-formados atuando na área da psicologia escolar, Cruces e Maluf concluem que os participantes valorizavam atividades em grupo e interdisciplinares; buscavam a solução coletiva dos problemas procurando envolver a instituição educacional como um todo; viam nas relações entre participantes do

processo de ensino e aprendizagem soluções para queixas escolares; buscavam resolver problemas de aprendizagem ou de comportamento de forma conjunta entre membros da escola e familiares. Portanto, já se podia perceber maior coerência entre intervenções concretas e as práticas sociais transformadoras idealizadas pela teoria histórico-crítica.

Porém, ainda há inúmeros obstáculos. Ao analisarem a produção científica da área, na última década, Guzzo e cols. (2010) criticam a escassez de publicação relativa à realidade brasileira contemporânea. Concluem que o fato do psicólogo não estar presente nas escolas acaba favorecendo a produção de um tipo de conhecimento “que tangencia os verdadeiros problemas da área” (p. 137). Temas como prevenção às drogas (MULLER; PAUL; SANTOS, 2008), processos de exclusão (MEIRA e ANTUNES, 2003; GUZZO e Cols., 2010), cotidiano escolar (ALMEIDA, 2002; BARBOSA e MARINHO-ARAÚJO, 2010) violência (LISBOA, 2005), construção e implantação do projeto político-pedagógico (ANTUNES e Cols., 2003; MARTINEZ, 2007), valorização do profissional da educação (SAWAYA, 2002; ANTUNES e Cols., 2003), para citar alguns, precisam estar entre as categorias essenciais das pesquisas na área, como enfatizam Guzzo e colaboradores.

Finalmente, como bem aponta Martinez (2007), há necessidade de melhorar a formação dos psicólogos escolares no sentido da aquisição de conhecimentos sobre educação e noções básicas em organização do sistema escolar, delineamento curricular, didática, políticas públicas, atividades de estágio em psicologia escolar, entre outros.

Sabemos que o diálogo, a valorização profissional e a parceria entre Psicologia e Educação passam necessariamente por uma formação em psicologia educacional e escolar de qualidade. A aceitação do psicólogo pela instituição educacional poderá ser facilitada se o primeiro estiver bem preparado. Outro aspecto importante é a imagem do psicólogo como profissional que atua nas questões relacionadas às dificuldades escolares, dentro de um modelo clínico, individualmente e em caráter remediativo. Essa imagem ainda parece permear o imaginário daqueles que trabalham na escola.

A inserção do psicólogo no quadro funcional da escola poderia contribuir para alterar essa concepção, mas para isso seria preciso investimento nessa área como um dos fundamentos da Educação (DEL PRETTE, 2002). Como apontado anteriormente, os avanços em políticas educacionais no Brasil têm feito movimentos pouco expressivos nesse sentido. Del Prette (2002) aponta que a exclusão dos serviços psicológicos daquilo que a LDB estabelece como “recursos financeiros” para a educação faz soar

estranha a necessidade de se considerar a Psicologia como um dos importantes fundamentos da Educação.

Os investimentos em Educação Básica no Brasil vêm crescendo a cada ano de acordo com os dados do IBGE. Os investimentos diretos foram de 4,3% do PIB em 2009 e 2010, sendo que apenas 1,6% se destinaram aos anos iniciais do ensino fundamental (PNAD/IBGE, 2009, 2010)⁵. Ainda de acordo com o Censo de 2009 e 2010 (PNAD/IBGE-2009, 2010), apenas 50,2% e 50%, respectivamente, dos jovens de 19 anos haviam concluído o ensino médio e a taxa de analfabetismo gira em torno de 10% entre os que têm 15 anos de idade ou mais (2009) e 9,6% (2010). De acordo com o movimento organizado pela sociedade civil e criado em 2006, Todos pela Educação⁶, a meta de investimento em educação Básica para uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens do Brasil, em 2010 e até 2022 é de 5% do percentual do PIB. Mas como podemos avaliar se o investimento público feito até agora tem sido direcionado àqueles aspectos que de fato podem contribuir para a melhora na qualidade da educação?

Em seu estudo, Puccinelli e Slomski (s.d.)⁷ mencionam uma pesquisa realizada por Menezes-Filho sobre os determinantes do desempenho escolar no Brasil, em que afirmam que a maior parte das variáveis que parecem explicar variações em notas dos alunos estão relacionadas às:

(...) características não observáveis do aluno, tais como esforço, dedicação, inteligência e facilidade de aprendizado; características não observáveis do professor, tais como didática, esforço e preparação; e, por fim, dos diretores, tais como competência de gestão e capacidade de motivar professores. (PUCCINELLI e SLOMSKI, s.d., p.5)

Diante disso, podemos concluir nos referindo novamente a Guzzo e cols (2010) ao apontarem para a necessidade do profissional da psicologia no cotidiano escolar.

⁵ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2009; 2010), do IBGE

⁶ Movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada (sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos). Disponível em, <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas/>

⁷ <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos102010/12.pdf>

Para melhorar o diálogo entre a Psicologia e a Educação precisamos do psicólogo dentro da instituição atuando enquanto membro da equipe técnica respaldado por fundamentos da teoria histórico-crítica. Desta forma, como sugere Del Prette (2002), o psicólogo “poderia funcionar como mediador e catalizador” (p. 17) de um processo pedagógico efetivo no que diz respeito à função social aclamada para a escola, contribuindo favoravelmente para uma educação de qualidade. Para isso, é fundamental uma visão crítica da prática da psicologia escolar e o rompimento com modelos que priorizam a visão médica e remediativa e que atribuem peso excessivo ao individual/unidimensional para explicar comportamentos individuais ou sociais.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, L.R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA. L. R. (Orgs). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. SP: Loyola, 71-87, 2008.

ALMEIDA, S. F. C. Psicólogo no cotidiano das escolas: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (Org) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea, 2002.

ANTUNES e COLS. A psicologia escolar na implantação do projeto político pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. In: MEIRA, M. E. M., e ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

BARBOSA, R. M. e MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27(3), 393-402, 2010.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia, Natal*, 4(2), 315-329, 1999.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em, <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>

_____. Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Lei da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. graus. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez; na escola zero: Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo* (42), 79-86, 1982.

COLLARES, C. A. e MOYSÉS. M. A. A. *Preconceito no cotidiano escolar*. SP: Cortez, 1998.

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

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: GUZZO, R. S. L. (Org) *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje*. Campinas: Alínea, 2002.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. de F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, (n. especial), 131-142, 2010.

LISBOA, C. S. de M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado (Instituto de Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

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

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Socio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (Orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas*. SP: Casa do Psicólogo, 13-78, 2003.

MOYSÉS M. A.; COLLARES C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: MEIRA M. E. M.; TLESKI, S.; FACCI, M., (Orgs.) *Exclusão e inclusão: falsas dicotomias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MULLER, A. C., Paul, C. L. e SANTOS, N. I. S. Prevenção às drogas nas escolas: uma experiência pensada a partir dos modelos de atenção em saúde. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24 (4), 607- 616, 2008.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. SP: T. A. Queiroz, 1984.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 07-21, 1991.

SAVIANI, Demerval. *As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira*. Recuperado em 20 de dezembro de 2011 de, www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo_036.html, 2005.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002.

SILVA, F. G. e DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 3(123), 633-661, set./dez. 2004.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. *Paidéia*, 15(31), 185-193, 2005.

TANAMACHI, E. R. e MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia Escolar. In: MEIRA, M. E M e ANTUNES, M. A. N. (Orgs). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. SP: Casa do Psicólogo, 11-62, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. SP: Martins Fontes, 1996.

ZIMMERMAN, B. J. e SCHUNK, D. H. (Eds) *Educational Psychology: a century of contributions*. NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 2003.