

A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola

Fabiola Batista Gomes Fribida
UNESP/Assis – SP

Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá – PR

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar como está a formação dos psicólogos para atuarem na Educação, no Estado do Paraná, tomando-se como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, discorremos primeiramente sobre o desenvolvimento histórico da Psicologia e a sua relação com a Educação; na sequência tratamos sobre a formação crítica em Psicologia Escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural; por fim, dissertamos sobre a formação do psicólogo escolar no Paraná, por meio da análise de ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas dos cursos de Psicologia em 16 instituições de Ensino Superior. Como conclusão, os dados demonstram que a formação do psicólogo escolar no Paraná tenta superar a tradição curricular do Currículo Mínimo, guiando-se pelas Diretrizes Curriculares de 2004, com a preocupação de delimitar o campo de trabalho do psicólogo escolar e educacional.

Palavras-chave: Formação do psicólogo; Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

Psychologists' education for school activities in the state of Paraná, Brazil

Abstract

In this article we aim at discussing the psychologist education for school activities in the state of Paraná. Our main theoretical support is Historical-Cultural Psychology. We first discuss the historical development of Psychology and its relationship with Education, and then we investigate Critical education based on the Historical-Cultural Psychology and its relation to the education of the school psychologists in the state of Paraná. For our study, we analyzed the subject matters in undergraduate Psychology Courses in 16 Institutions of Higher Education. The data show that the education of school psychologists in the state of Paraná goes beyond the traditional curriculum and is directed by the 2004 Curricular Guidelines, with deep concern in delimiting the school psychologists' activities.

Keywords: Psychologist's formation; School Psychology; Historical-Cultural Psychology

La formación del psicólogo en el estado de Paraná para actuar en la escuela

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar como anda la formación de los psicólogos para actuar en la Educación, en el Estado de Paraná, volviéndose como referencia la Psicología Histórico-Cultural. Para tanto, descorremos primeramente sobre el desarrollo histórico de la Psicología y su relación con la Educación; en la secuencia tratamos sobre la formación crítica en Psicología Escolar con base en la Psicología Histórico-Cultural; por fin, disertamos sobre la formación del psicólogo escolar en Paraná, por intermedio del análisis de programas, objetivos y bibliografías de las asignaturas de los cursos de Psicología en 16 instituciones de Enseñanza Superior. Como conclusión, los datos demuestran que la formación del psicólogo escolar en Paraná intenta superar la tradición curricular del Currículo Mínimo, guiándose por las Directrices Curriculares de 2004, con la preocupación de delimitar el campo de trabajo del psicólogo escolar y educacional.

Palabras-clave: formación del psicólogo; Psicología Escolar; Psicología Histórico-Cultural.

Introdução

A história da Psicologia no Estado do Paraná, conforme Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009), está ligada às Escolas Normais Secundárias e às clínicas particulares para atendimento de alunos com problemas escolares. Conforme Alves (1997), as abordagens que mais se trabalhavam nestas escolas eram a de Piaget, a Escala de Binet e os estudos de Claparède. Antes a Psicologia era uma disciplina dos cursos de Pedagogia e Medicina em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como afirma Alves (1997); mas em 1968 foi criada a Universidade Católica do Paraná (atualmente Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR), que ofertou o primeiro curso de Psicologia, iniciado em 1969, como informam Silva-Tadei, Schelbauer e Rosin (2009) e Trevizan (1991). Após a PUC ter iniciado o curso de Psicologia, outras instituições seguiram o seu exemplo, entre elas: a Universidade Estadual de Londrina e o Centro de Estudos Superiores de Londrina (em ambos, o curso foi aberto em 1972); a Universidade Federal do Paraná, que o iniciou em 1973; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti, que o implantou em 1974; a Universidade Estadual de Maringá, onde o curso foi implantado em 1979; e a Faculdade de Ciências da Saúde de Umuarama, que implantou o curso em 1976. Paulatinamente o número de cursos foi aumentando, e em 2010, no Estado do Paraná, conforme pesquisa realizada no *site* da Associação Brasileira de Psicologia – ABEP, vinte e cinco instituições de Ensino Superior ofertavam o curso de Psicologia.

Além disso, na pesquisa realizada por Lessa e Facci (2011) acerca da atuação de psicólogos na Educação, as autoras evidenciaram que das 350 cidades do Estado, 291 municípios têm ao menos um psicólogo e que 385 profissionais atuam na área escolar. Lessa constatou, com base em questionários respondidos pelos 95 profissionais que participaram de seu estudo, que o público-alvo da ação é constituído por pais, alunos e funcionários (49,5%); pais, alunos e professores (34,7%), e alunos e família (14,7%), com uma modalidade de atuação mais institucional e clínica, conforme foi observado em 54,3% das respostas apresentadas.

Podemos constatar que os psicólogos que estão sendo formados no Estado estão indo para as escolas desenvolver a prática profissional, e questionamos até que ponto estes profissionais estão tendo acesso a conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver suas atividades tendo em vista a finalidade da escola, que é a socialização dos conhecimentos, conforme propõe Saviani (2008b). Na nossa vida profissional, ao atuarmos como psicólogas nas escolas como e como professoras dos futuros profissionais no Ensino Superior, temos percebido quanto os psicólogos ainda não compreendem o trabalho que podem desenvolver na escola. No caso da graduação, os alunos nem sempre demonstram interesse pela área e avaliam, em muitas situações, que não estão recebendo uma formação suficiente para atuar na Educação, conforme pesquisas realizadas por

Campos e Jucá (2006), Cruces (2006, 2009) e Guzzo, Costa e Sant'Ana, (2009).

Historicamente, conforme veremos no artigo, a formação dos psicólogos tem se voltado mais à área clínica e pouca ênfase vem se dando à atuação desses profissionais na área escolar. Em pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992a, 1992b) ficou evidente que os psicólogos escolares desenvolviam a prática, na maioria das vezes, pautando-se pela visão tradicional, que naturaliza e individualiza fatos que são produzidos socialmente e usa a psicometria como única ferramenta para avaliar os problemas no processo de escolarização.

Na atualidade isso também pode ser observado na pesquisa realizada por Bastos e Gondim (2010), na qual estas pesquisadoras verificaram que as atividades mais enfatizadas nas cinco áreas de maior destaque (clínica, saúde, área organizacional, docência e área escolar) são psicodiagnóstico, atendimento a crianças com distúrbio de aprendizagem, aplicação de testes psicológicos, entre outras. No que tange à Psicologia Escolar, as atividades que apresentam maior destaque são o atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem, com 56,9%, e a aplicação de testes psicológicos, com 55,1%. O modelo clínico, em muitas situações, tem sido utilizado para tratar dos assuntos educacionais, mas ao mesmo tempo observamos que o desafio é superar essa visão. Isto pode ser observado em um documento recente publicado pelo CFP (2013) o qual, ao fazer um estudo com 302 psicólogos brasileiros que desenvolvem intervenções no sentido de dar conta das demandas da comunidade escolar, encontrou que um dos desafios postos pela prática é a desvinculação do modelo clínico. As contradições entre o modelo tradicional – com uma visão individualizante, naturalizante e patologizante das questões escolares – e o modelo crítico – que leva em conta a multideterminação de fatores que influenciam no processo pedagógico – estão na pauta das pesquisas e na atuação profissional. Assim, nos questionamos: qual tem sido a formação destes profissionais que os leva a esse modelo de intervenção? Como o psicólogo, no Estado do Paraná, tem sido formado para trabalhar no âmbito educacional?

Tais aspectos motivaram a pesquisa relatada neste artigo, que tem como objetivo mostrar como está ocorrendo o processo de formação dos psicólogos para atuar na Educação, no Estado do Paraná. Para isso analisaremos ementas, programas e bibliografias das disciplinas que trabalham com a formação do psicólogo escolar/educacional. No primeiro momento faremos um levantamento histórico da Psicologia Escolar no Brasil quanto aos aspectos legais da formação, analisando o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais, e discutiremos sobre a formação baseada na Psicologia Histórico-Cultural, que fundamenta este trabalho; por fim, apresentaremos dados que denotam como está sendo realizada a formação desse profissional para atuar na Educação, no Estado do Paraná.

Formação do psicólogo

No Brasil a Psicologia e a Educação sempre mantiveram uma estreita relação. Segundo alguns autores, como Antunes (2003), Massimi (1990) e Pessoti (1988), desde o tempo colonial o fenômeno psicológico é estudado no interior da prática educativa. Podemos observar que na educação jesuíta, de acordo com Antunes (2003), as questões relacionadas à Psicologia tinham como intuito controlar e moldar o comportamento das crianças. Estas questões eram “[...] aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, desenvolvimento sensorial e motor; intelectual e emocional [...]” (Antunes, 2003, p.141).

Após a vinda da família real para o Brasil, mais especificamente no século XIX, cursos médios e superiores como os de Medicina, Direito, Economia Política, Escola Militar e outros começaram a ser implantados no País. Os conteúdos da Psicologia passaram a ser inseridos nos cursos superiores, principalmente nos de Medicina. Pessoti (1988) afirma que conteúdos psicológicos foram introduzidos nos cursos de Medicina e nos cursos de formação de professores nas Escolas Normais. Antunes (2003) corrobora essa afirmação e expõe que, embora a Psicologia tenha se desenvolvido no interior da Medicina, foi na Educação que ela alcançou sua autonomia como área específica do saber, ganhando destaque nas Escolas Normais, ligada, no início, às disciplinas de Filosofia e Pedagogia, e emancipou-se como ciência psicológica no século XIX, influenciada pela Psicologia Científica da Europa, e depois, pela dos Estados Unidos.

A Reforma Benjamin Constant, de 1890, influenciou significativamente o futuro da Psicologia Escolar, pois definiu a obrigatoriedade de incluir a Psicologia nos currículos das Escolas Normais (Correia, & Campos, 2004). A instituição pedagógica pioneira na Psicologia, chamada *Pedagogium*, conforme Pessoti (1988), foi fundada em 1890, no Rio de Janeiro, e funcionava como local para formação de educadores e como museu pedagógico. Este centro de formação, segundo Antunes (2004), foi transformado, em 1906, no Laboratório de Psicologia Experimental, idealizado por Binet em Paris. Além disso, outras instituições educacionais, referidas por Antunes (1998) também possibilitaram o desenvolvimento da Psicologia, como a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte e Escolas Normais, principalmente de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Fortaleza.

De acordo com Cruces (2003), no período que se seguiu à proclamação da República, a Psicologia no Brasil, influenciada pela norte-americana e europeia, fazia uso de testes psicológicos, tanto em instituições médicas como nas educacionais. Como afirmam Campos e Jucá (2003), essa ciência era utilizada tanto por médicos como por educadores com o intuito de controlar o comportamento do indivíduo. A Psicologia, na área educacional, utilizou-se de instrumentos de medição (testes psicológicos) que foram introduzidos no Brasil desde o século XIX. A escola, nesse século, passou a ter como função a adequação do educando, que precisava

atender às exigências de um país em ascensão. A Psicologia Experimental ganhou espaço nessa educação, conforme afirma Massimi (1990), e a Psicologia era praticada mais em laboratórios anexos às escolas.

Pesquisas e práticas em Psicologia eram realizadas no País, e isto, segundo Cruces (2003), trouxe a necessidade de regulamentar a profissão, o que ocorreu em agosto de 1962. De acordo com a Lei 4.119, de agosto de 1962, a formação em Psicologia ocorreria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e conferiria ao aluno o diploma de bacharel, licenciado e psicólogo. O decreto que regulamenta a Lei 4.119 estabelece que estariam habilitados para exercer a profissão aqueles que possuísem diploma de psicólogo, bem como os que apresentassem título de doutor em Filosofia, em Educação e em Pedagogia, desde que tivessem defendido suas teses na área de Psicologia. Além disso, foram incluídos os profissionais que anteriormente ao dia 05/09/62 tivessem exercido cargo público efetivo como psicologista ou psicotécnico e aqueles que, por mais de cinco anos, tivessem exercido “atividades profissionais de Psicologia Aplicada” (Decreto 53.464, 1964).

O Parecer 403/1962 definiu o currículomínimo do curso de Psicologia, determinando que este deveria ser composto por um conjunto de matérias comuns, exigidas para a formação em bacharelado e licenciatura, e de matérias específicas para a “preparação do psicólogo”. Entre as matérias comuns estavam Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Na formação do psicólogo havia duas matérias fixas e uma variável, além dos estágios supervisionados. Entre as fixas estavam Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico e Ética Profissional, assim compreendidas:

A primeira identifica-se com o trabalho mesmo do Psicólogo, expresso na análise e solução dos problemas individuais e sociais, enquanto a segunda flui da natureza desse trabalho, que tem profundas implicações éticas, por desenvolver-se num plano de relações interpessoais e atingir, não raro, as esferas mais profundas da personalidade (PARECER 403, 1962).

Dentre as disciplinas variáveis o Parecer destaca Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. Dessa forma, pode-se perceber que a ênfase do Parecer recai sobre uma formação clínica, como fica claro nas disciplinas do núcleo comum.

Este enfoque fica ainda mais evidente quando o Decreto 53.464, de 1964, que regulamenta a Lei 4.119, coloca em seu artigo 4º que os psicólogos teriam como função, entre outras, utilizar métodos e técnicas psicológicas com a finalidade de diagnóstico psicológico, isso em todas as áreas, o que acabou tendo influência também na área educacional. O começo da intervenção da Psicologia nessa área foi muito

marcado pela visão psicométrica e medida, com o objetivo de controlar e medir o comportamento, e como afirma Antunes (2003), isto era feito com a utilização indiscriminada de testes que, sem a devida avaliação crítica, colocavam sobre o educando a responsabilidade por seu fracasso escolar, sem considerar as condições sociais, econômicas, culturais e pedagógicas.

A atuação clínica e individualizada esteve presente na escola até a década de 1970-1980 e foi muito criticada por Patto (1984) em seu livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Nessa obra a autora faz denúncia à intervenção descontextualizada, a-histórica e acrítica que a Psicologia Escolar estava desenvolvendo. Yaslle (1997, p. 35) afirma que no contexto das décadas de 1960 e 1970 a atuação da Psicologia Escolar estava se caracterizando: “[...] pela psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares”. O trabalho de Patto foi um marco nos questionamentos referentes à atuação do psicólogo escolar e dos psicólogos de forma geral.

Nesse contexto de crítica, Yaslle (1997, p. 35) afirma que a partir da década de 1980 a Psicologia Escolar passou a recorrer a teorias fundamentadas na perspectiva histórico-crítica para compreender os “[...] impasses da educação brasileira com relação à sua clientela predominantemente que é aquela procedente das classes populares”. Como resultado dessa avaliação crítica, verificamos as modificações que ocorreram ao longo da década de 1990, com produções que propunham uma atuação crítica, que levasse em conta os determinantes histórico-culturais que permeiam o processo ensino-aprendizagem, como é o caso das de Souza (1997, 2002), Tanamachi (1997), Patto (1984), Meira (2000), Yaslle e outras.

Muitas discussões foram realizadas por psicólogos e professores de Psicologia na elaboração de um documento que rompesse com uma formação demasiado rígida do Currículo Mínimo e atendesse às exigências do Conselho Nacional de Educação, que desde o ano de 1997, por meio do Parecer 776 (1997), oferece orientações quanto às diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Em 19 de fevereiro de 2004 foi homologado o Parecer 062 (2004), sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia, o qual estabelece que a formação em Psicologia deve abranger a atuação profissional, a pesquisa e o ensino de Psicologia. Além disso, as diretrizes determinam que as instituições educacionais deverão estabelecer as ênfases curriculares, isto é, oferecer no mínimo dois domínios de atuação da Psicologia para a escolha do educando, como prevê o parágrafo 3º do artigo 11; no entanto, no artigo 12 alertam que essas ênfases não devem incorrer na “especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo”. O foco é a ampliação da atuação do psicólogo nas diversas áreas do saber, pois o profissional precisava estar apto para atuar em quaisquer situações e apresentar respostas criativas a essas situações. Por isso, em resposta à flexibilização e

não enrijecimento dos currículos dos cursos de formação, as Diretrizes colocam a necessidade de apontar as habilidades e competências que as IESs precisam desenvolver nos graduandos para o futuro exercício da profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais colocam ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos de Psicologia para uma atuação generalista e flexível. A atuação generalista fica evidente no artigo 8º, no qual o documento elenca alguns desempenhos que o formando em Psicologia deve desenvolver para utilizá-los em diferentes contextos; e quanto à flexibilização, as Diretrizes estabelecem que as ênfases “[...] devem ser suficientemente abrangentes para não constituírem especializações, mas assegurar o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais, atendendo à abertura proposta pela nova LDB” (PARECER 062, p. 3, 2004).

A escolha de duas ênfases faz com que cada instituição opte pelas ênfases que mais se enquadrem em sua realidade social. A ênfase que enfoca mais o trabalho do psicólogo escolar, intitulada Psicologia e Processos educativos, envolve como competências:

[...] 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 (Parecer 062, 2004).

Neste texto sobre as competências da ênfase em processos educativos não fica muito claro qual o objeto de estudo do psicólogo escolar, nem como deve ser a sua intervenção, já que ele precisa dar conta de inúmeras necessidades educacionais e atuar em diferentes contextos educacionais. Esta falta de delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar é uma preocupação da formação dos psicólogos do Estado do Paraná, como veremos na apresentação dos resultados da nossa pesquisa.

Consideramos que, de forma geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia foram um avanço para o desenvolvimento dessa área no Brasil, no entanto precisamos nos indagar qual o seu papel social, em que elas se fundamentam e quais relações produtivas querem fortalecer; por isso acreditamos que elas precisam ser revistas frequentemente por profissionais de diferentes abordagens teóricas que não privilegiaram uma prática em detrimento de outras.

O termo *competência*, presente nas Diretrizes, seria utilizado legalmente na Educação a partir da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ramos, 2011; Saviani, 2008a); e de acordo com Ramos (2011), a Educação se apropria do conceito acreditando que este atrelaria formação e uma vaga de trabalho. O mesmo se pode dizer sobre a formação do Psicólogo, uma formação que muitas vezes é guiada pelo desenvolvimento de competências em substituição aos saberes disciplinares, a fim de adaptar o educando à nova realidade objetiva, marcada pela falta de empregos,

pela divisão de classes, pela apropriação cultural desigual, já que à educação da massa caberia uma formação básica (Ensino Fundamental e ensino profissional).

Diante disso, a proposta de um currículo mais flexível e abrangente não apareceu de forma desinteressada nem descontextualizada, mas veio servir à exigência da ordem econômica capitalista de um homem flexível, de fácil adoção, que deve estar apto para intervir com estratégias diversificadas nos diferentes âmbitos da sociedade e ter sucesso em sua atividade profissional, bem no modelo do homem da Pós-Modernidade, que estabelece relações de trabalho calcadas no Toyotismo.

Diante destes dados históricos, narrados muito brevemente, fica um questionamento: como essas Diretrizes estão influenciando a formação do psicólogo para atuar na Educação? Como veremos no artigo, no caso da Psicologia Escolar e Educacional, convivemos com um modelo clínico e patologizante historicamente instituído, e ao mesmo tempo se tem construído uma visão crítica, conforme veremos a seguir.

2. Em busca de uma formação crítica em Psicologia Escolar: a Psicologia Histórico-cultural

Na linha de estudos acerca de uma intervenção crítica decorrente de uma concepção crítica de educação, pesquisadoras como Patto (1984), Machado (1997) e Souza (1997, 2002) começaram a desenvolver pesquisas questionando a atuação do psicólogo escolar e a forma como as crianças eram avaliadas e também pesquisas sobre a constituição e encaminhamento da queixa escolar. Estas estudiosas têm servido de referência para uma atuação que se contrapõe à tradicional visão clínica.

Nesta linha de uma compreensão crítica, mas em conformidade com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, a partir da década de 1980 foram apropriados alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, para refletir e fazer proposições acerca da formação e atuação do psicólogo escolar. A chegada ao Brasil dos trabalhos de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) permitiu, principalmente na Pedagogia e na Psicologia Escolar, a partir da década de 1980, uma visão mais contextualizada historicamente da escola, da sociedade, das relações de classe, da atuação do psicólogo escolar. A Psicologia Histórico-Cultural utiliza como método o Materialismo Histórico e Dialético. Desta forma, segundo Tanamachi e Meira (2003), pode-se compreender que ocorre a superação do determinismo biológico do homem, com uma discussão crítica da sociedade e das teorias e metodologias que guiam a prática profissional. Fundamentando-se neste método, o psicólogo compreende o desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma base material e de sujeitos reais que, historicamente, por meio do trabalho transformam a realidade. O psicólogo escolar,

nesta linha de raciocínio, deve ser formado para analisar as múltiplas determinações dos fatos, ou seja, considerar o conjunto dos conhecimentos que permitem a compreensão da totalidade (Martins, 2010).

Shuare (1990) comenta que o historicismo é um aspecto fundamental na teoria vigotskiana. Não é o tempo de maturação que provoca o desenvolvimento do psiquismo; muito pelo contrário, esse desenvolvimento depende das mediações que são estabelecidas entre o indivíduo e a realidade externa em determinado tempo histórico. Para a autora, o tempo humano é decorrente tanto da história individual como da social, sendo esta última o ponto principal para compreender o desenvolvimento do psiquismo, atrelado às condições materiais de produção.

A formação do psiquismo não segue uma linearidade, mas se transforma e fica cada vez mais complexa à medida que o homem se apropria dos conteúdos culturais produzidos em sociedade. O psiquismo humano é formado a partir das relações sociais, que são históricas, e é pelo processo educativo que o homem se humaniza, como afirma Leontiev (2004). No caso da escola, Vigotski (2000), quando trata da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, esclarece quando a apropriação dos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – como atenção concentrada, memória lógica, abstração, criatividade e outras.

O desenvolvimento cultural do psiquismo humano caracteriza-se pela superação do desenvolvimento das funções psicológicas elementares para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processos em que a escola e o professor desempenham papel fundamental. Vygotski (1995) explica que as funções psicológicas superiores dependem das mediações realizadas, são desenvolvidas na coletividade e exigem voluntariedade para serem efetivadas. O autor supera essa visão biologizante tão presente em disciplinas no curso de Psicologia.

Seria importante discutir estes aspectos na formação do psicólogo escolar, pois ampliam a importância da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos e podem levar o futuro profissional a fazer análises que ultrapassem a descrição dos fatos ou culpabilizem o aluno por não estar aprendendo, considerando a potencialidade dos educandos para transformar-se e desenvolver sua capacidade intelectual. Além disso, na escola o futuro psicólogo lida diretamente com os professores, por isso é importante compreender o que compete a estes no aspecto pedagógico. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que o professor é o mediador entre aluno e conhecimento científico. Por isso, na perspectiva crítica de Psicologia Escolar de base marxista, Meira (2003), tratando do trabalho do psicólogo com o professor, afirma que o psicólogo deve levar o educador a repensar a sua prática e a teoria que a sustenta, e a comprometer-se com a função humanizadora da Educação. Acredita-se que na formação do psicólogo escolar é preciso resgatar a importância da transmissão do conhecimento e do papel do professor como mediador que atua na zona de desenvolvimento proximal – ou seja, naquilo que está dentro

das possibilidades dos alunos, naquelas atividades realizadas com mediação, conforme Vigotski (2000) – ensinando conhecimentos que permitam ao aluno tomar consciência, de forma crítica, da realidade circundante.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural entendemos que o desenvolvimento crítico em Psicologia Escolar também envolve a compreensão da função da escola, contextualizada na forma de organização social de produção, que no nosso caso é o capitalismo. Saviani (2008b) afirma que a Educação tem como função produzir conhecimentos científicos sistematizados para a humanização do educando e fazer que estes conhecimentos sejam acessíveis. A finalidade é transmitir um conhecimento que vá além daquele adquirido espontaneamente e criar possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do pensamento crítico. Ao se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade a criança avança não apenas na quantidade de conhecimentos adquiridos, mas na produção de novos conhecimentos. Diante disso, na formação do Psicólogo Escolar é importante levar o aluno a pensar na necessidade de não apenas se envolver com o ambiente institucional escolar, mas verificar se a escola está cumprindo com a sua função primordial, que é a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, a qual irá permitir o máximo desenvolvimento do homem. Isso significa que a escola precisa investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, segundo Martins (2010, p.51), são essas funções que “[...] sustentam o desenvolvimento da consciência que, por sua vez, exige o pensamento em conceitos”.

Sustentado por uma base marxista, o psicólogo, de acordo com Meira (2000), poderá ter uma concepção crítica do homem e da sociedade. Dessa forma, temas como a importância do método de análise dos fatos humanos, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo, a função primordial da escola, o resgate do professor, a apresentação de fundamentos teóricos consistentes na formação dos alunos, futuros profissionais, e o redirecionamento crítico da Psicologia Escolar são importantes na formação do psicólogo. Por isso é necessário ressaltar quanto as condições histórico-sociais influenciam a escola no desenvolvimento de suas funções e quanto as condições materiais interferem na prática pedagógica, dificultando, muitas vezes, a apropriação dos conhecimentos já elaborados pelos homens.

A seguir apresentaremos como ocorre a formação do psicólogo escolar no Paraná, em algumas instituições de Ensino Superior.

3. Método

Para verificar as bases concretas da formação do psicólogo escolar no Paraná, nos anos 2010 e 2011 fizemos uma pesquisa documental, priorizando a utilização dos planos de ensino das disciplinas e analisando as ementas, objetivos, conteúdos e as bibliografias.

Num primeiro momento fizemos o levantamento das universidades que estavam relacionadas no *site* da Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP). Foram localizadas vinte e cinco universidades, centros universitários ou faculdades, cadastrados no Estado do Paraná que ofereciam o curso de Psicologia, dos quais quatro eram instituições públicas e vinte e um eram instituições privadas. Entramos em contato telefônico com todas estas instituições convidando-as a participar da pesquisa que estávamos realizando. Solicitamos às instituições que nos enviassem as ementas, programas e bibliografias das disciplinas que direcionavam a formação do psicólogo para atuar na Educação. A partir desse primeiro contato, dezesseis instituições nos enviaram o material solicitado, que foi utilizado no estudo aqui apresentado. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade na qual foi realizada.

Para a análise dos planos de ensino estabelecemos algumas palavras-chave, que serviriam de parâmetro para a escolha das disciplinas, já que muitas universidades não enviaram apenas os planos das disciplinas relacionadas à área escolar. As palavras-chave foram: educação, escola, escolar, ensino-aprendizagem, aluno, funções psicológicas superiores, aprendizagem, Psicologia Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial.

Estas palavras-chave também foram utilizadas para elaborar a tabela 1, ou seja, cada palavra-chave está na tabela como Temática Geral, a partir da qual foram se formando categorias específicas, tabela chamadas de conteúdos específicos, os quais apareceram com uma frequência menor e podem ser trabalhados dentro da Temática Geral.

4. Resultados e discussão

Pela análise dos documentos pudemos observar que predomina uma formação voltada para a área clínica, modelo tradicional de Psicologia. Isso pode ser constatado nos conteúdos que estão sendo trabalhados nas ementas e objetivos das disciplinas Orientação profissional/vocacional, Avaliação e encaminhamentos, Observação em educação, Diagnóstico da pessoa com deficiência, Diagnóstico dos problemas de aprendizagem e Prevenção e promoção da saúde nas instituições educacionais. Conforme pudemos observar anteriormente neste texto, na Educação a Psicologia foi muito influenciada pelo modelo médico e pela psicométrie, o que acaba por se refletir ainda hoje na formação do psicólogo.

A preocupação com a delimitação do campo da Psicologia Escolar também se tornou presente nas informações coletadas, e esse aspecto foi constatado em dez instituições (62,5%). O que se percebe, muitas vezes, é que ainda não se tem muita clareza sobre qual deva ser o trabalho do psicólogo na escola, qual deva ser o objeto da sua intervenção. Neste aspecto, conforme destaca Meira (2000), o fundamental é que o psicólogo escolar trabalhe com o encontro entre a subjetividade e a educação, pois assim estará contribuindo

Tabela 1. Temas gerais e conteúdos específicos

TEMÁTICA GERAL	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	N. INST.	%
Psicologia Escolar e Educacional (15)	Relação entre Educação e Psicologia	11	73,3
	Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional	10	66,6
Estágio em Psicologia Escolar (13)	Orientação profissional/vocacional	5	46,1
	Atuação nas instituições educacionais formais e informais	5	38,4
Educação Especial (11)	Etiologia e caracterização das deficiências	9	81,8
	Aspectos históricos	5	54,5
	Procedimentos de intervenção	5	54,5
Processo de ensino-aprendiz. (11)	Psicólogo e o processo de ensino aprendizagem	6	54,5
	Teorias de aprendizagem	5	45,4
Dificuldades de ensino-aprendiz. (11)	Diagnóstico dos problemas de aprendizagem	4	36,3
	Distúrbios de aprendizagem	4	36,3
Processos psicológicos superiores (9)	Sentimentos, emoção, afeto	7	77,7
	Linguagem	6	66,6
	Pensamento	6	66,6
Fracasso Escolar (7)	Fracasso Escolar	7	100
A relação Psicologia, escola e sociedade (6)	Capitalismo, trabalho e educação.	2	33,3
Psicologia Histórico-Cultural (4)	A concepção de homem, de sociedade, de fenômeno psicológico e de desenvolvimento humano da Psicologia Sócio-Histórica	3	75
	Fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos	3	75
	Categorias fundamentais do marxismo	2	50
Educação e prevenção de saúde (4)	Prevenção e promoção da saúde nas instituições educacionais	2	50

Fonte: Ementas e objetivos das disciplinas enviadas pelas IES do Paraná

para que a escola cumpra sua função de socialização dos conhecimentos, conforme defende Saviani (2008b).

Quanto aos temas e conteúdos específicos que constavam com mais frequência nas ementas e programas das disciplinas das dezesseis instituições investigadas, obtivemos os resultados que constam na tabela 1¹.

Em relação aos temas que mais apareceram na documentação analisada encontramos os seguintes dados: *Psicologia Escolar e Educacional*, em 93,5% dos documentos; *Estágio em Psicologia Escolar*, em 81,2%; *Educação Especial*, *Processos de Ensino-Aprendizagem*, *Dificuldades de Ensino-Aprendizagem*, em 68,7%; *Processos Psicológicos Superiores*, em 56,2%; *Fracasso Escolar*, em 43,7%; *A relação Psicologia e sociedade*, em 37,5%; *Psicologia Histórico-Cultural (Sócio-Histórica)* e *Educação e Prevenção de Saúde*, em 25%. Esta diversidade de conteúdos que estão sendo ministrados nas disciplinas de formação pode ser consequência da formação generalizada do psicólogo escolar, proposta nas Diretrizes Curriculares para tentar

1 Cumpre lembrar que a porcentagem dos conteúdos específicos tem como referência o número de instituições que apresentaram os temas gerais em que eles se encontram, por exemplo: para o subtema *Relação entre Psicologia e Educação*, que apareceu em onze instituições, a porcentagem de 73,33% foi encontrada devido à relação com o tema geral *Psicologia Escolar e Educacional*, que encontramos em quinze instituições - e isto vale para todos os outros subtemas e seus respectivos temas gerais.

compreender e intervir nos desafios que o futuro profissional de Psicologia possa encontrar no ambiente educacional.

Em relação aos conteúdos específicos das disciplinas que mais estão presentes nas instituições, observamos o que segue. No tema *Psicologia Escolar/Educacional*, os conteúdos que mais apareceram foram *Relação entre Educação e Psicologia* (73,3%) e *Delimitação do campo de atuação da Psicologia Escolar/Educacional* (66,6%). Nos subtemas trabalhados em Psicologia Escolar fica novamente claro que a preocupação é com o objeto da Psicologia, pois existe preocupação com a delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar.

No tema *Estágio em Psicologia Escolar*, que apareceu em treze instituições (81,2%), temos como conteúdos orientação profissional/vocacional (46,15%) e atuação nas instituições educacionais formais e informais (8,4%). O conteúdo mais presente no desenvolvimento do estágio é a orientação profissional/vocacional, que, como mostra a pesquisa de Lessa (2010), é uma das áreas em que o psicólogo atua nas escolas públicas do Paraná.

Para o tema geral *Educação Especial*, o conteúdo específico *Etiologia e caracterização das deficiências* é o que mais aparece (81,8%); logo em seguida, temos o subtema *Aspectos históricos e procedimentos de intervenção* (54,5%). Estes dados demonstram que há preocupação ao mesmo tempo, com a etiologia das deficiências com os as-

pectos históricos, o que pode levar a uma intervenção menos fragmentada e estigmatizante da pessoa com deficiência.

O Processo de ensino-aprendizagem apresentou como conteúdos *O psicólogo e o processo de ensino aprendizagem* (54,5%) e *Teorias da aprendizagem* (45,4%). No tema *Dificuldades de Ensino-Aprendizagem* os conteúdos que apareceram com maior frequência foram *Diagnósticos de problemas de aprendizagem* e *distúrbios de aprendizagem* (36,3%), em quatorde instituições que apresentaram o tema. Como percebemos nestes dados, quando se trata de dificuldades de aprendizagem os conteúdos que se destacam são os diagnósticos escolares, ao invés de uma abordagem mais ampla ou total das dificuldades no processo de escolarização, o que mostra haver uma atuação mais clínica.

O tema *Processos Psicológicos Superiores* (56,2%) apresentou como maior frequência os conteúdos *Linguagem e pensamento* (66,6%) e *Sentimentos, emoção e afeto* (7,7%). O tema *Relação entre psicologia e sociedade* constou em seis (37,5%) dos documentos enviados, sendo o principal conteúdo *Capitalismo trabalho e educação*, em duas instituições (33,3%).

Nos documentos referentes ao tema geral *Psicologia Histórico Cultural (Sócio-Histórica)*, presente em quatro instituições, os conteúdos mais identificados foram três: *Concepção de homem, de sociedade, de fenômeno psicológico e de desenvolvimento humano da Psicologia Sócio-Histórica em três instituições* (75%); *Fundamentos históricos, episte-*

mológicos emetodológicos, em três instituições (75%) e *Categorias fundamentais do marxismo e a Escola de Vigotski*, em duas instituições (50%).

No tema *Educação e prevenção de saúde* conteúdos que aparecem foram: *Prevenção e promoção da saúde nas instituições educacionais* (50%); e os outros conteúdos (ética, sexualidade, drogas, moralidade, violência, educação, trabalho e saúde e prevenção de saúde e qualidade de vida) constaram em apenas uma instituição (25%). Embora o tema *Educação e prevenção de saúde* não seja significativo em termos numéricos, pois na documentação analisada foi contemplado em apenas quatro instituições, ele se faz presente, o que demonstra que na formação ainda há preocupação com conteúdos de caráter preventivo aos problemas de aprendizagem. Por outro lado, as instituições, ao privilegiarem o estudo do tema *Psicologia Histórico-Cultural*, também demonstram preocupar-se com uma perspectiva histórica, social e mais crítica do desenvolvimento humano, tanto que os conteúdos específicos centraram-se em categorias fundamentais do marxismo.

De forma geral, nas ementas e programas das disciplinas a variedade de conteúdos demonstra que não está muito claro qual o objeto de estudo da Psicologia Escolar, o que pode ser constatado também pelas bibliografias utilizadas. Para a formação em Psicologia Escolar no Estado do Paraná, percebemos, pelos documentos, uma diversidade de autores, e com ela, a heterogeneidade de perspectivas

Tabela 2. Bibliografia

BIBLIOGRAFIAS	N. INST.	%
COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas.	6	37,5
PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.	5	31,2
MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. M. (orgs.) Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.	4	25
PATTO, Maria Helena Souza (Org.). Introdução à Psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.	4	25
AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.	4	25
BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.	3	18,7
CAMPOS, D. M. de S. Psicologia da Aprendizagem. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.	3	18,7
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.	3	18,7
OLIVEIRA, M. K. Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.	3	18,7
SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 2. ed. São Paulo: WVA, 2002.	3	18,7
SAVIANI, D. Escola e Democracia, São Paulo: autores associados, 1993.	3	18,7
VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.	3	18,7

Fonte: Bibliografias das disciplinas enviadas pelas IES do Paraná

teóricas que permeiam a formação do psicólogo escolar, conforme veremos na tabela 2².

Considerando as obras que foram citadas em pelo menos três instituições, tivemos os dados apresentados a seguir. A coletânea de Coll, Palacios e Marchesi-*Desenvolvimento psicológico e educação* – Vol. 1, 2 e 3 estão sendo utilizadas em seis instituições (37,5%). A bibliografia também apresentava o texto de Patto *A produção do fracasso escolar* (31,2%), a obra da mesma autora *Introdução à Psicologia escolar* (25%), o livro organizado por Meira e Antunes *Psicologia Escolar: teorias críticas* e a obra de Aquino *Indisciplina na escola*, ambas com 25% das instituições.

Observamos que autores clássicos que estão sendo empregados para fundamentar os documentos oficiais referentes à educação como Piaget e Vigotski estão sendo pouco utilizados na formação dos psicólogos. Seus intérpretes são utilizados, conforme podemos ver na coletânea de Coll, Palacios e Marchesi, mas os próprios autores não. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que buscou fundamentar a pesquisa, mais especificamente recorrendo aos clássicos desta perspectiva teórica, foi localizado somente o livro de Vigotski *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, com 18,7%. Na área educacional a obra de Saviani (1993) *Escola e Democracia* foi citada em três instituições. Sabemos que um plano não representa fielmente o que ocorre na sala de aula, apenas diz da sua intenção, mas entendemos que o fato de mencionar nos documentos as obras a serem estudadas pode, de certa forma, garantir que de fato determinados autores são analisados.

As 450 obras que identificamos nos documentos podem apresentar um lado positivo, pois permitem ao aluno entrar em contato com inúmeras abordagens teóricas e autores que, de acordo com as necessidades de sua época, formularam teorias que deram base para a efetivação da Psicologia como ciência, masseria importante fugir ao ecletismo. Este era uma das preocupações de Vigotski (1996) no que se refere à psicologia burguesa, que fazia uma mistura entre as tendências e concepções da Psicologia, ou unia duas correntes da Psicologia que tinham ideias contrárias para atender às exigências de um indivíduo dual, fragmentado. Dessa forma, faz-se uma mistura de conceitos e autores que, segundo Vigotski, resulta de uma Psicologia que está em crise, pois não consegue solucionar o problema do homem moderno. Dessa forma, o autor afirma: “[...] Dizer que existem muitas psicologias significa dizer que lutam diferentes tipos reais de ciência, que se excluem mutuamente” (Vigotski, 1996, p. 326).

Neste movimento de construção e desconstrução que abordamos, os documentos (ementas, objetivos, bibliografias das disciplinas de psicologia escolar) dos cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior do Paraná

demonstram que a formação do psicólogo escolar no Paraná tenta superar essa tradição curricular do Currículo Mínimo com a apresentação de outras disciplinas, com nomenclaturas diferentes daquelas encontradas no currículo, as quais podem estar efetivando uma formação técnica, prática e utilitária em detrimento de uma consistência teórica, fundamentada na prática social dos homens. Isso fica evidente na apresentação de conteúdos muito semelhantes com os apresentados no Parecer 403/62, como já foi referido anteriormente. Dessa forma, esta semelhança pode expressar a manutenção das mesmas características da formação antiga, pois mudanças na nomenclatura não significam a adoção de uma postura crítica de formação do psicólogo escolar. Consideramos importante discutir o processo de formação e entendemos que o desafio da área é analisá-lo tendo em conta uma visão que supere o olhar clínico e individualizante que historicamente tem guiado a formação do profissional.

Considerações finais

Iniciamos a conclusão deste trabalho considerando os limites de um estudo que se calca em análise documental e não vai até os alunos e professores para analisar como ocorre a formação. Também entendemos que os documentos nem sempre refletem o que ocorre na sala de aula, o que demandaria um maior contato com a realidade pesquisada, mas deixamos isso para um próximo estudo. De qualquer forma, mesmo considerando essas limitações, nosso objetivo neste momento consistiu em compreender a formação do psicólogo a partir de ementas, programas e bibliografias das dezesseis instituições de Ensino Superior que participaram da investigação.

Vimos que a formação do psicólogo, historicamente, fundamentou-se em um currículo mínimo, montado em 1962, quando da institucionalização da profissão de psicólogos. Este currículo teve alterações por meio das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, em 2004. Com essas novas diretrizes os cursos de Psicologia tiveram de ofertar pelo menos duas ênfases. Das dezesseis instituições que enviaram o material, apenas nove tinham ênfase na Psicologia Escolar/Educacional. Ora, a escolha de no mínimo duas ênfases pelas IESs, feita com base nas necessidades da região em que se encontra a instituição, pode levar muitos alunos ao conhecimento precário da Psicologia Escolar e, principalmente, associá-la a uma intervenção no modelo clínico e não educacional. Por não aderirem à ênfase em Psicologia e Processos Educativos, os alunos podem ter comprometida sua atuação no contexto educacional e encontrar-se inabilitados para exercer uma prática comprometida com o processo ensino-aprendizagem, foco de intervenção do psicólogo neste campo profissional.

Ficamos nos questionando, durante a pesquisa, até que ponto os conhecimentos dos conceitos da Psicologia – ferramentas que diferenciam o trabalho do psicólogo de outros profissionais da escola – estão alicerçando a formação

2 Apresentamos nesta tabela aquelas obras que foram mencionadas em pelo menos três instituições, pois tivemos ao todo cerca de 450 obras citadas que se encontram no trabalho original mas não foram aqui mencionadas devido ao grande número de tabelas em que estão inseridas.

dos alunos. A questão do método de análise dos problemas escolares, ou dos fatos que permeiam o ensinar e aprender, do nosso ponto de vista, pode constituir um diferencial na formação dos alunos, saindo das amarras colocadas pela ideologia propagada no capitalismo. Entendemos, como Vigotski (1996), que é necessário criar uma Psicologia que tenha um método único, e que esse método leve em consideração a história, fundamentando-se nas necessidades reais dos homens e nas relações entre eles. Dessa forma, mesmo diante de uma formação generalista, observamos a formação do psicólogo no Estado do Paraná tentando dar uma identidade para esta formação, pois veremos nos resultados a sua preocupação em delimitar o campo de trabalho do psicólogo escolar e educacional. Entendemos que as disciplinas eleitas pelos cursos de Psicologia atendem às condições postas atualmente no mercado de trabalho, que exigem homens flexíveis, detentores de conhecimentos que levem à **adaptação de alunos e professores à lógica do capital**. A variedade de conteúdos e de produções bibliográficas e a dificuldade de ter clareza quanto à **delimitação dos conteúdos** da área escolar ficaram evidentes e demonstram, ainda, uma Psicologia em crise, que não consegue compreender o homem concreto. Assim, questionamos: quais seriam, para essas instituições, os conteúdos clássicos a serem apropriados pelos alunos para trabalhar na educação? Não tivemos essa resposta nesta pesquisa, por isso precisamos estudar mais amplamente a formação.

Pudemos ainda perceber a predominância da abordagem clínica em Psicologia quando, em seu artigo 12, as Diretrizes colocam, dentre seis ênfases, três com enfoque clínico (Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos de avaliação diagnóstica) e no artigo 8º, sobre as competências relacionadas ao núcleo comum utilizam palavras como diagnosticar, avaliar, aconselhar, psicoterapia, descrever, por exemplo. Esses conteúdos, de um viés mais clínico, também estiveram presentes nos documentos, conforme pudemos observar. Não estamos aqui nos contrapondo à área clínica ou do atendimento clínico, nem a desvalorizando; nosso questionamento está em buscar superar um viés individualizante e naturalizante dos problemas escolares, que deixa de considerar a função da escola, que é a socialização dos conhecimentos, conforme propõe Saviani (2003). O problema não está no campo de atuação (área clínica), mas na forma de compreender os problemas escolares tomando como referência apenas os indivíduos, e não o contexto histórico-cultural de uma sociedade capitalista, que não possibilita a todos o acesso aos mesmos conhecimentos.

Por isso, em nossa pesquisa adotamos uma abordagem crítica da Psicologia Escolar, a qual, nas obras de autores como Antunes (2003), Meira (2000, 2003), Tanamachi (1997,2000), Bock (2009), Souza (2002) entre outros, defende que a Psicologia deve assumir um papel de transformadora da realidade do educando, pois compreende esta realidade como a síntese de múltiplas determinações. Nesta abordagem crítica tomamos como referência os pressupos-

tos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem uma base marxista. É desta Psicologia crítica que estamos falando. Os desafios para a área - conforme Meira (2007) ao defender uma visão crítica da Psicologia da Educação a partir da Psicologia Histórico-Cultural -, é pensar em um novo homem, um homem guiado pelo sentimento de coletividade, "Por uma nova sociedade", "Por uma educação de qualidade para todos" e "Por uma Psicologia do homem".

O processo de formação do psicólogo escolar no Paraná precisa levar o aluno a não se contentar com aquilo que está evidente no mundo externo, aquilo que está apresentado abstratamente. Dessa forma, a necessidade de uma ciência psicológica se encontra pelo desvelamento das determinações que não são acessíveis pela apreensão do real, por isso concordamos com Vigotski (1996, p.239) quando afirma que "[...] se a ciência só descobrisse fatos, sem ampliar com isso os limites dos conceitos, nada descobriria de novo; permaneceria estancada, se limitaria a encontrar a cada vez novos exemplares dos mesmos conceitos [...]". Por isso também, em nosso trabalho defendemos uma formação crítica em Psicologia Escolar, que estude os fenômenos psicológicos como fatos reais, concretos e históricos e entenda às necessidades reais da prática social humana; uma formação que tenha uma visão mais total do homem (síntese de múltiplas determinações), entenda este homem dentro de uma organização de produção capitalista e o apreenda como um ser ativo e capaz de transformar a si e a sua realidade e que nesse processo de transformação confere movimento à história, à sociedade e às suas relações sociais. Nossa defesa é que o profissional deve trabalhar na educação contribuindo para que a escola cumpra sua função social de socialização dos conhecimentos para todos, independentemente da classe social do aluno.

Referências

- Alves, P. G. (1997). *Memória da psicologia no Paraná*. Curitiba: Pinha.
- Antunes, M. A. M. (1998). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-crítico. Em Antunes, M. A. M., & Meira, M. E. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. Em Massimi, M., & Guedes, M. C. (Orgs.), *História da Psicologia no Brasil: novos estudos* (pp.109-152). EDUC: Cortez.
- Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (Orgs.). (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp.174-199). Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (2009) A psicologia sócio-histórico: uma perspectiva crítica em psicologia. Em A. M. B. Bock, M. G. M., Gonçalves, & O.

- Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp.15-36). São Paulo: Cortez.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L.(2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*(pp.37-56). São Paulo: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (2ª ed., pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal De Psicologia (1992a). *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil entregue pelo Conselho Federal de Psicologia para o Ministério do Trabalho integrar o catálogo brasileiro de ocupações*. Recuperado: 17 jun. 2011. Disponível:<http://www.abepsi.org.br/site/pdfs/1992-cartadeserranegra.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia (1992b) *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Tomo.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para atuação de psicólogos(as) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Correia, M. F. B., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto, & A. C. Neto (Orgs), *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 59-97). Natal: Editora da UFRN.
- Cruces, A. V. V.(2003). Psicologia e Educação: Nossa história nossa realidade. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp.17-36). São Paulo: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das diretrizes curriculares. Em C. M. Marinho-Araújo (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. Em S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (2ª. ed., pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Decreto 53.464 (1964,21 de janeiro). *Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962*. Recuperado: 15 jun. 2011. Disponível: <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>
- Guzzo, R. S. L.; Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35-52). Campinas, SP: Alínea.
- Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. (1962,27 de agosto). *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ed. Ed. São Paulo: Centauro.
- Lessa, P. V.,& Facci, M. G. D. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional* 15(1), 131-141.
- Machado, A. M., Souza, M. P. R., & Sayão, Y. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. Em Conselho Regional de Psicologia. *Educação Especial em debate* (pp. 69-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, L. M. (2010) Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas implicações. In: S. G. L. Mendonça, & S. Miller (Org). *Vigotski e a psicologia atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (pp. 49-65). São Paulo: Junqueira, &Marin, Cultura acadêmica.
- Massimi, M. (1990) *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Meira, M. E. M. (2000) Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. Proença (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teóricos práticos* (pp.35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M.(2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira, & A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar - Teorias Críticas*. (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M.E.M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. Em M. E. M.Meira, & M. G. D. Facci, (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação* (pp.27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Parecer 403 de agosto de 1962. Resolução. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia. Ministério da Educação. Brasil.
- Parecer 776 de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Ministério da Educação. Brasil. Recuperado: 27 jun. 2011. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.
- Parecer 062 de 19 de fevereiro de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Ministério da Educação. Brasil. Recuperado: 07 jun. 2011. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991.

- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pessoti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro* (pp.17-33). São Paulo: Edicon.
- Ramos, M. N. (2011). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. 4ed. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1993). *Escola e democracia*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2008a) *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ed. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008b) *Psicologia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10ed. São Paulo: Autores Associados.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso.
- Silva-Tadei, G. B. Da, Schelbauer, A. R., & Rosin, S. M. (2009). A Psicologia da Educação enquanto disciplina da escola normal secundária em Maringá. *Psicologia Educacional*, 28, pp. 129-150. Recuperado: 28 dez. 2011. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a08.pdf>
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em: A. M. M. Machado, & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. Em M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. R. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.177-195). São Paulo: Moderna.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo: São Paulo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M.E.M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes. *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trevizan, M. J. (1991). *A psicologia no Paraná: os caminhos percorridos*. Curitiba, CRP-08.
- Vygotski, L. S. (1995) *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yasle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos Em B. B. Cunha, E. G. Yasle, M. R. R. Salotti, & M. Souza (Orgs.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp.11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

Recebido em: 11/09/2013
 Reformulado em: 02/01/2014
 Aprovado em: 08/01/2014

Sobre as autoras

Fabiola Batista Gomes Fribida (fabiolabgomes@hotmail.com)

Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda no Programa da Psicologia da UNESP/Assis.

Marilda Gonçalves Dias Facci (mgdfacci@uem.br)

Doutora em Educação Escolar, pela UNESP-Araraquara e Pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM).